Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170487
Centre d'intérêt : 500

Campagna, André.

L'émergence d'un projet éducatif au Collège de Bois-de-Boulogne / par André Campagna. -- [Montréal?] : A. Campagna, 1981.
ii, 61, [11] p. ; 28 cm + doc. d'acc. (62 p.).

Titre du doc. d'acc. : Bois-de-Boulogne '85. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique (MAP)". Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Projet éducatif • Développement de l'étudiant • Formation fondamentale • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Collège de Bois-de-Boulogne

Le but de ce projet d'intervention est de doter le Collège de Bois-de-Boulogne d'un plan quinquennal de développement qui vise le développement qualitatif au plan des activités éducatives. Ce projet se réalise par l'entremise de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un projet éducatif ayant pour objet tant le champ de l'enseignement régulier que le champ de l'éducation des adultes. Le modèle pédagogique proposé par le projet éducatif est fondé sur le concept que le développement humain est l'affaire d'une vie et que l'école a une vocation particulièrement importante sur ce plan. Dans le but de circonscrire ces concepts fondamentaux, on propose les quatre attitudes formatives suivantes : 1. reconnaître l'étudiant comme agent principal de sa formation; 2. favoriser la concertation des agents de formation; 3. décloisonner les savoirs; 4. redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation intégrale de la personne. Puis, on établit un plan précis d'action pour favoriser l'opérationnalisation du modèle pédagogique proposé. Il s'agit d'une stratégie concrète qui prend la forme d'un projet dénommé le groupe-programme, réunissant les étudiants d'un programme d'étude donné, leurs professeurs et leurs conseillers pédagogiques.

Type de document :

INT
329
1

9774-A

INT
329
1

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

SOUTENU
Le Vol. 1 à Montréal

L'ÉMERGENCE D'UN PROJET ÉDUCATIF

AU COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE

PAR

ANDRÉ CAMPAGNA

PROMOTION 1974 - 1977

(TEMPS PARTIEL)

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE (MAP)

Avril 1981

TABLE DES MATIÈRES

		Page
LISTE DES TABLEAUX		i
LISTE DES FIGURES		i
REMERCIEMENTS		ii
INTRODUCTION		1
CHAPITRE I	Le problème - la problématique	4
CHAPITRE II	La méthodologie	6
CHAPITRE III	Le cadre de référence : résumé du plan quinquennal de développement (volet 1 - projet éducatif)	8
CHAPITRE IV	La description de la démarche suivie, l'évolution du contenu du projet éducatif et les premières observations s'en dégageant	11
CHAPITRE V	L'analyse d'ensemble du contenu et de la démarche suivie	44
CHAPITRE VI	Des éléments constitutifs d'un modèle qui se dégagent de notre intervention	52
CONCLUSION		59
BIBLIOGRAPHIE		62
ANNEXES No 1	L'entente encadrant le projet d'intervention d'André Campagna	64
No 2	L'extrait de l'avis de la Commission pédagogique sur le BOIS-DE-BOULOGNE 85 concernant le projet éducatif	66
No 3	La décision du Conseil d'administration relative au projet éducatif	68
détachée	BOIS-DE-BOULOGNE 85, projet de plan de développement-première partie : le projet éducatif (Tome 1), Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, décembre 1979.	

LISTE DES TABLEAUX

no 1 La nomenclature de présentation de chaque étape de la démarche. 12

no 2 La liste des étapes qui ont conduit à l'émergence du projet éducatif. 13

no 3 La répartition des personnes invitées à donner un avis et le nombre de répondants. 17

no 4 La répartition des personnes invitées à réagir à l'avant-projet I et le nombre de répondants 23

LISTE DES FIGURES

no 1 Le schéma montrant le cheminement vers le projet éducatif . . 45

no 2 La grille montrant l'évolution des éléments lourds du projet éducatif 48

no 3 Le sablier représentant les deux phases majeures du projet éducatif 52

REMERCIEMENTS

A l'issue de ces quelques trente mois de travaux sur le plan quinquennal de développement du collège de Bois-de-Boulogne - d'abord pour doter le collège d'un tel plan et ensuite pour faire rapport sur cette intervention - il m'est agréable d'exprimer ici ma profonde reconnaissance et mes meilleurs remerciements à mes principaux collaborateurs dans cette entreprise. Je veux le dire d'abord à madame Danielle Cantin-Roy, responsable du secrétariat à la direction des services éducatifs. Je désire remercier madame Céline Lauzière, attachée d'administration à la coordination des programmes. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes deux adjoints à la direction des services éducatifs, messieurs Yvon Lavertu et Claude Vézina, respectivement coordonnateur des programmes et coordonnateur de l'éducation des adultes. Je me dois enfin de remercier particulièrement le directeur général du collège, monsieur André Forest, qui m'a accordé une grande confiance et de judicieux conseils tout au long de cette entreprise pour établir un plan quinquennal de développement au collège de Bois-de-Boulogne.

INTRODUCTION

En décembre 1977, le directeur des services éducatifs du collège demandait au coordonnateur de l'éducation des adultes et à nous-même, en tant que coordonnateur des programmes à l'enseignement régulier, d'élaborer et de mettre au point un plan quinquennal de développement pour l'ensemble des programmes d'étude offerts aux clientèles du collège, tant régulière qu'adulte.

Déjà à la fin de 1977 les développements majeurs dans le réseau des collèges du Québec étaient complétés tant au plan des effectifs étudiants réguliers, qu'au plan des programmes offerts. En effet, la clientèle régulière atteignait alors au Québec le niveau de 119 252, soit 12 000 de plus que l'année précédente et 10 000 de plus que les estimations du M.E.Q. pour 80-81; d'autre part, les programmes professionnels avaient déjà atteint leur niveau actuel, soit 120. En 78-79, le ministère n'implantait que quatre programmes déjà existants dans l'ensemble du réseau des 40 collèges. En ce qui concerne les coûts totaux de l'enseignement collégial, nous avons vu passer le budget de 464 millions de dollars en 78-79 à 487 millions (estimé) en 79-80, soit une augmentation de 5%, ce qui constitua une diminution compte tenu de l'inflation. Quant à notre institution, nos murs étaient pleins depuis déjà quelques années. Donc, il était impossible d'admettre plus d'étudiants et d'offrir de nouveaux programmes d'étude à moins de diminuer des clientèles existantes dans d'autres programmes ou encore d'en retirer certains. Les programmes déjà offerts au collège étaient des programmes majeurs* et pour lesquels les débouchés dans l'ensemble, soit à l'université, soit sur le marché du travail, étaient bons.

A partir de cette conjoncture tant nationale que locale, une conclusion très nette se dégageait : la période de croissance quantitative des collèges et du collège de Bois-de-Boulogne en particulier au plan des enseignements réguliers était révolue. Une telle croissance quantitative n'était possible que dans le champ de l'éducation des adultes. Dans un tel contexte, la question du développement du collège à l'enseignement régulier se posait davantage en termes de décroissance

---

*Parmi les 120 programmes offerts dans le réseau en terme d'effectifs, ils se situaient dans les 10 premiers.

éventuelle de ses effectifs étudiants et aussi en termes d'une plus grande préoccupation pour la qualité de ses activités. Là était le défi de l'avenir et dès août 1978, le document contractuel de notre projet d'intervention annonçait et préconisait un développement qualitatif.

Ce n'est pas par hasard d'ailleurs que le ministère de l'Education du Québec, quelques mois plus tard à l'automne 1978, dans son livre blanc sur l'enseignement collégial proposait la qualité de l'enseignement comme ligne directrice du renouvellement de l'enseignement collégial et insistait presque à toutes les pages du livre blanc sur la valorisation de la formation fondamentale.

C'est pourquoi dès le début de nos travaux, nous avons voulu mettre au point un plan de développement à deux volets, l'un quantitatif portant essentiellement sur le développement de nos différents programmes tant à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier, et l'autre volet ayant pour objet le développement qualitatif du collège.

Lors des discussions que nous avons eues avec le directeur de notre projet d'intervention au printemps 1980, nous avons convenu de faire porter essentiellement le rapport d'intervention sur la démarche qui a conduit à l'émergence d'un projet éducatif au collège de Bois-de-Boulogne, lequel constitue le volet qualitatif du développement planifié. Cette option découle de la conjoncture que nous venons d'exposer qui indique bien que le développement quantitatif est révolu. Ce choix tient aussi à l'intérêt du défi que constitue la mobilisation des ressources humaines dans une bureaucratie professionnelle autour d'un projet qualitatif.

Ce rapport de l'intervention que nous avons effectuée au collège de Bois-de-Boulogne comportera six parties. Dans un premier temps, nous tenterons de bien cerner le problème et la problématique, puis nous préciserons la méthodologie que nous avons privilégiée. Dans un troisième chapitre, nous présenterons un résumé du volet qualitatif du plan quinquennal de développement dénommé BOIS-DE-BOULOGNE 85 afin de bien poser le cadre de référence de notre intervention. Dans le quatrième chapitre, nous décrirons la démarche suivie qui a fait émerger le projet éducatif et en même temps nous exposerons l'évolution en étapes successives du contenu même du projet;

l'une et l'autre, la démarche et le contenu, n'étant en définitive qu'un tissu serré composé de brins verticaux et de brins horizontaux. De cette description, nous dégagerons au chapitre cinq une analyse pour mieux éclairer le tout ainsi que la perspective dynamique de l'intervention. Enfin, dans un ultime chapitre, nous dégagerons de cette intervention quelques éléments conceptuels d'un modèle qui pourraient être utiles à d'autres maisons d'éducation.

CHAPITRE I

LE PROBLÈME - LA PROBLÉMATIQUE

En 1978, au moment où nous entreprenions notre intervention au collège de Bois-de-Boulogne, nous avons choisi de planifier un développement qualitatif pour l'institution ainsi que nous l'avons affirmé précédemment. Pour une maison d'éducation, un développement qualitatif signifie de consacrer d'abord ses énergies à améliorer la qualité de ses pratiques éducatives. Compte tenu de ce choix, le problème central qui se posait, se situait d'abord sur le plan du "comment", et ensuite sur le plan du "contenu" afin de bien circonscrire le développement qualitatif recherché. "Comment" peut-on arriver à donner un coup de barre dans le sens de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et progressivement transformer les pratiques éducatives de tous les jours? Quelle articulation, quel "contenu" donner à un développement éducatif désirable? Le mot "éducation" a un sens si vaste qu'il faut privilégier certaines des voies qu'il couvre lorsque nous voulons améliorer des pratiques éducatives. Tel était donc le problème central qui se posait à nous au départ, le "comment" et le "contenu" d'un projet de développement centré sur l'activité éducative du collège.

A cette problématique s'associent plusieurs éléments qui la précisent et l'élargissent. Comment dans une bureaucratie professionnelle où l'autonomie professionnelle est particulièrement large, amener ses principaux acteurs, les agents de formation, à se mobiliser dans un tel développement? Comment dans un milieu intellectuel, donc particulièrement pluraliste, faire non seulement accepter mais aussi faire adhérer ses principaux membres à de telles propositions? Comment engager une communauté de plus de trois mille personnes dans un tel développement? Comment une direction de collège, qui selon le discours syndical n'a pas de rôle au plan pédagogique, mais a seulement un rôle de support technique, comment donc une direction par son initiative peut-elle faire émerger un projet collectif centré sur l'activité éducative de l'institution? Quelle articulation donner aux propositions définissant le développement qualitatif? Faut-il préciser des valeurs pour mieux définir l'éducation que nous voulons faire? Faut-il définir les finalités de l'institution? Faut-il se limiter

à des orientations ou à des attitudes éducatives minimales dans lesquelles une majorité d'agents de formation de la communauté puissent se reconnaître et autour desquelles se mobiliser? Tels sont les principaux problèmes sous-jacents à la problématique générale auxquels nous étions confrontés au moment où nous entreprenions de mettre au point un plan de développement au collège de Bois-de-Boulogne, un plan comme nous l'avons dit plus haut, qui vise d'abord un bond en avant d'ordre qualitatif centré sur l'activité principale d'une institution d'enseignement de niveau collégial.

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

Quelle méthodologie avons-nous adoptée pour réaliser ce projet d'intervention? Comment avons-nous procédé dans notre intervention? Quels sont les outils auxquels nous avons fait appel pour nous aider au cours de nos travaux? Telles sont les questions auxquelles nous voulons répondre dans le présent chapitre consacré à notre méthode d'intervention.

Au début, soit durant l'été 1978 au moment où nous nous engagions dans cette entreprise, nous avons ébauché une méthodologie. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 1 : il s'agit du document conventionnel approuvé par l'E.N.A.P., par l'organisme commanditaire et par l'étudiant. Ce document précise brièvement la teneur de notre projet d'intervention et plus particulièrement dans la section "plan et étapes de travail", il esquisse des éléments d'ordre méthodologique. Voici ces éléments que nous agençons différemment pour mieux faire ressortir la méthodologie ébauchée à ce moment-là :

a) des recherches et des lectures pertinentes à l'objet de notre intervention.

b) de multiples consultations

1. consultations privées d'acteurs locaux, c'est-à-dire de gens choisis par le concepteur en vue d'enrichir sa propre réflexion. Ces acteurs locaux devaient être consultés en deux temps : d'abord au moment même de la conception du plan général du texte destiné à devenir le plan quinquennal, puis ultérieurement sur un avant-projet.

2. consultation d'un conseiller et d'autorité externes, à savoir le conseiller de l'E.N.A.P. et l'autorité ministérielle concernée par le développement d'un collège public.

3. consultation publique de l'ensemble de la communauté boulonnaise en étape finale

c) un contenu élaboré en étapes successives mettant à profit les diverses consultations

-un avant-projet
-un projet
-un texte final destiné à être ratifié par le Conseil d'administration

Maintenant que notre intervention est complétée, nous pouvons affirmer que la méthodologie suivie dans la réalité fut, dans ses grandes lignes, celle qui était préconisée au départ. Seule la durée de notre démarche fut erronément estimée, au lieu de 6 mois, elle dura deux ans. Dans les chapitres quatre et cinq décrivant et analysant tant la démarche que le contenu, nous aurons l'occasion de revenir sur le comment nous avons procédé dans notre intervention.

La méthodologie que nous venons d'exposer s'apparente nettement selon nous à la démarche de la recherche-action où s'entremêlent sans cesse la réflexion, la recherche, l'élaboration d'un contenu et le "testing" de celui-ci dans une réalité donnée. Le pôle "recherche" comporte notre réflexion personnelle, notre expérience, les lectures que nous nous sommes imposées et le pôle "action" comporte les multiples consultations que nous avons réalisées à chaque étape du processus de formulation progressive du projet de développement. Ces consultations visaient à nous assurer que nos idées reflètent bien la réalité locale et en même temps sont susceptibles de mobiliser le milieu. Comment ici ne pas penser à la méthode dialectique de type maoïste, laquelle successivement et sans cesse met en confrontation des idées et des pratiques, ce qui permet de rectifier, d'ajuster et d'enrichir les unes et les autres, de les intégrer progressivement sans jamais les confondre. Cette méthode en est une d'intervention sociologique; la communauté d'une institution tel un cégep pouvant être considérée comme une micro-société ainsi que nous l'évoquions dans le chapitre précisant notre problématique. N'y a-t-il pas lieu aussi de dire que la méthodologie employée est caractérisée par le pragmatisme dans le sens qu'elle vise à déboucher sur des pratiques.

CHAPITRE III

LE CADRE DE RÉFÉRENCE - RÉSUMÉ DU PLAN QUINQUENNAL DE DÉVELOPPEMENT (TOME I)

Le projet de plan quinquennal de développement du collège de Bois-de-Boulogne intitulé BOIS-DE-BOULOGNE 85 se présente en deux volets, d'où les deux brochures (tome 1 et tome 2). Respectivement, elles projettent un développement qualitatif au plan des activités éducatives et un développement quantitatif au plan des clientèles et des programmes de formation offerts à celles-ci. Ces propositions de développement ont pour objet tant le champ de l'enseignement régulier que le champ de l'éducation des adultes. Tel qu'indiqué précédemment, notre rapport d'intervention s'intéresse essentiellement au 1er volet du plan de développement.

Dans le présent chapitre, nous tenterons de résumer le cadre de référence qu'est le BOIS-DE-BOULOGNE 85 (tome 1). Il s'agit de la pièce maîtresse qui fonde le projet éducatif à Bois-de-Boulogne. Elaboré par étapes successives, il fut l'objet d'une intense consultation à l'issue de laquelle a émergé le projet collectif quinquennal.

L'articulation de nos propositions pour l'établissement d'un projet éducatif se divise dans le premier cahier en quatre chapitres :

- un premier, qui d'emblée se consacre à la clarification du modèle pédagogique que projette ce dessein collectif. Il s'attarde surtout aux attitudes formatives et à l'environnement éducatif auxquels un tel projet fait appel.
- les deux chapitres qui suivent veulent tenter de faire état du terreau dans lequel s'enracinerait le projet éducatif, à savoir la collectivité boulonnaise en 1980 . au chapitre deux, on rappelle le cadre de l'organisation des études et des formes actuelles de réponse aux besoins de formation des étudiants.
  au chapitre trois, on y propose des lectures de la réalité éducative à Bois-de-Boulogne.
- le quatrième chapitre propose un scénario global expérimental qui prend à son compte les attitudes formatives du modèle pédagogique projeté dans le premier chapitre.

Voilà un survol rapide du dessein collectif proposé dans le premier cahier. Nous voulions d'abord donner au lecteur une vision d'ensemble. Maintenant, nous tenterons de détailler davantage le contenu des diverses parties afin de mieux faire saisir la substance de chacune.

Le modèle pédagogique proposé est fondé sur le concept que le développement humain est l'affaire d'une vie, qu'on soit jeune ou adulte, quelque soit le stade de développement qu'on traverse. A ce concept, s'ajoute l'idée directrice que l'école, sans être le seul milieu de développement humain, a une vocation particulièrement importante et spécifique sur ce plan, et qu'elle doit aller beaucoup plus loin que la simple transmission des savoirs. Dans le but d'harnacher et de circonscrire ces concepts fondamentaux, des orientations majeures ou attitudes formatives sont proposées :

-reconnaître l'étudiant comme agent principal de sa formation, les autres agents (professeurs, conseillers pédagogiques, ...) n'ayant qu'un rôle d'aide, d'encadrement, ... c'est-à-dire auxiliaire à l'acte fondamental qu'est l'apprentissage fait par l'étudiant;
-favoriser la concertation des agents de formation;
-décloisonner les savoirs.

Ces deux dernières orientations découlent en quelque sorte de la première. "L'unité de la personne intellectuelle, affective, physique, sociale" doit primer sur le savoir propre de chaque discipline apportée principalement par les agents de formation externes. Il faut que ceux-ci se concertent et décloisonnent leurs savoirs pour favoriser un apprentissage, un développement, une formation intégrale ou intégrée chez l'agent principal de formation, l'étudiant.

Nous passerons rapidement sur les chapitres deux et trois qui veulent faire état, pour l'un du cadre actuel de la formation : la structure des cours dans un programme (commun, de concentration), les activités formatives para-scolaires, tant à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier. Pour l'autre, qui propose des lectures qualitatives de la réalité boulonnaise : une formation surtout scolarisante; un climat calme; un collège qui jouit d'une réputation méritée

et enviable, un collège qui, à sa façon, s'ouvre au milieu: des programmes constitués d'apprentissages additionnés: un système traditionnel d'enseignement où tout est cloisonné et où la rentabilité voisine avec la concurrence. Ces deux chapitres se veulent un regard parmi d'autres de la réalité boulonnaise, ils veulent faire une certaine analyse de la situation locale, ils tentent de cerner "ce que nous sommes" afin de mieux identifier le sol dans lequel pourrait prendre racine le dessein collectif proposé d'emblée.

Le dernier chapitre se veut essentiellement un plan précis d'action pour favoriser l'opérationnalisation du modèle pédagogique proposé. Il s'agit d'une stratégie concrète qui prend la forme d'un projet que nous dénommons le groupe-programme. Essentiellement, le groupe-programme serait une expérimentation répartie en étapes successives de deux ou trois ans. Comme le module à l'U.Q.A.M., organisationnellement il réunirait les étudiants d'un programme d'étude donné, leurs professeurs, leurs conseillers pédagogiques. Leurs préoccupations auraient naturellement pour objet : le programme, les étudiants du programme, les activités d'apprentissage dans le programme... Ce serait une façon d'intégrer les étudiants dans l'organisation même de l'institution. Ce serait donner une réalité au programme de l'étudiant: l'étudiant vient d'abord au collège pour réaliser son programme d'étude, s'il est l'acteur principal de sa formation, il faut que le collège lui fasse une place au coeur même de ses structures de fonctionnement. Ainsi donc, ce scénario rejoint directement les orientations du modèle pédagogique proposé d'emblée comme dessein éducatif en permettant que l'étudiant soit davantage l'agent de sa formation, en permettant que les éducateurs puissent plus facilement se concerter et de là décloisonner leur savoir, enfin en orientant davantage les activités éducatives dans une perspective de formation intégrée.

Tel est donc en résumé le projet éducatif exposé dans le cahier 1 du BOIS-DE-BOULONGE 85. Il fut proposé et discuté dans la communauté boulonnaise. Il est à l'origine du projet collectif qui a finalement émergé quelques mois plus tard.

CHAPITRE IV

LA DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE SUIVIE, L'ÉVOLUTION DU CONTENU DU PROJET ÉDUCATIF ET LES PREMIÈRES OBSERVATIONS S'EN DÉGAGEANT

Nous avons précédemment posé la problématique : comment faire naître un projet éducatif et quel contenu lui donner? Nous avons ensuite précisé la méthodologie de notre intervention : des recherches, de multiples consultations, enfin l'articulation d'un projet à travers des rédactions successives. Dans le chapitre précédent, nous avons voulu résumer le texte pivot du projet éducatif, le BOIS-DE-BOULOGNE 85, lequel est le cadre auquel il faut se référer. Le présent chapitre comportera une description assez détaillée tant du déroulement de la démarche que du contenu du projet qui s'est transformé continuellement. Ces deux dimensions sont intimement liées comme les deux faces d'une pièce de monnaie. Il s'agit ici d'exposer étape par étape les éléments factuels pertinents dans un ordre chronologique. Aussitôt les faits exposés, nous soulèverons quelques observations qui découlent immédiatement de ces éléments factuels. Il s'agira au fond, à chaque étape de "CONSTATER-OBSERVER". Cela nous paraît une technique assez valable pour dépasser la stricte description (style "petite histoire") en introduisant déjà quelques éléments d'ordre analytique. Le présent chapitre vise à préparer les analyses ultérieures. Dans le but de faciliter à nos lecteurs la compréhension de l'organisation des éléments de ce chapitre, nous présentons maintenant un tableau indiquant la nomenclature de chacune des étapes.

TABLEAU NO 1

LA NOMENCLATURE DE PRÉSENTATION DE CHAQUE ÉTAPE DE LA DÉMARCHE

1. Les faits
   a) contenu
      1) ...
      2) ...
   b) démarche
      1) ...
      2) ...

2. Les observations
   a) contenu
      1) ...
      2) ...
   b) démarche
      1) ...
      2) ...

Nous avons dégagé dix étapes significatives dans le processus qui a mené à l'émergence du projet éducatif. Nous les présentons d'emblée au lecteur afin de faciliter la lecture du présent chapitre.

TABLEAU NO 2

LA LISTE DES ÉTAPES QUI ONT CONDUIT A L'ÉMERGENCE DU PROJET ÉDUCATIF

4.1	décision de doter le collège d'un plan quinquennal de développement
4.2	demande d'avis personnels par les concepteurs du plan
4.3	mise au point des deux "AVANT-PROJETS I" de plan de développement - l'un pour l'éducation des adultes, l'autre pour l'enseignement régulier
4.4	demandes de réactions sur les AVANT-PROJETS I
4.5	mise au point de l'AVANT-PROJET II
4.6	dernières consultations à partir de l'AVANT-PROJET II et rédaction finale du projet BOIS-DE-BOULOGNE 85
4.7	mise au point du projet BOIS-DE-BOULOGNE 85 et dépôt au Conseil d'administration
4.8	diffusion, promotion et animation du milieu autour du projet BOIS-DE-BOULOGNE 85
4.9	consultation du milieu par la Commission pédagogique
4.10	décision du Conseil d'administration sur le plan de développement

La première et la dernière étapes pourraient être considérées superflues. Nous croyons au contraire que ces étapes "décisionnelles", l'une pour lancer l'entreprise, l'autre pour sanctionner les conclusions collectives après un long cheminement, ont une importance qui dépasse la symbolique. Nous pouvons maintenant entreprendre la description de chacune des étapes.

4.1 DECISION DE DOTER LE COLLÈGE D'UN PLAN QUINQUENNAL DE DÉVELOPPEMENT (décembre 1977)

1. Les faits

a) contenu

1) Voici un extrait de la note de service que le Directeur des services éducatifs transmettait au coordonnateur des programmes. Une lettre semblable était envoyée le même jour au coordonnateur de l'éducation des adultes. Le premier devait ébaucher un projet pour le secteur de l'enseignement régulier et le second pour le secteur de l'éducation des adultes.

> "Voici le plan de développement de l'université de Sherbrooke. Ce texte m'apparaît un modèle intéressant de présentation. Il faudrait que nous soyons capables de pondre un texte semblable ... c'est là un objectif prioritaire, un objectif important, qui guidera un peu tout le reste. Une fois que le collège se dote d'un plan de développement, c'est "facile" de faire une prévision de clientèle... de décider du personnel à engager..."

2) Le plan de l'université de Sherbrooke, dont il est question, se situe tout à fait dans la ligne traditionnelle de tels documents visant à planifier les programmes d'étude à offrir à ses clientèles.

b) démarche

1) Aucune directive sur le plan de la démarche, cela étant donc laissé à l'initiative de ceux qui en ont la maîtrise d'oeuvre.

2. Les observations

a) contenu

1) La commande ne comportait pas la dimension du développement qualitatif de l'institution.

2) Cette double commande comportait le découpage du collège en deux composantes : un plan pour l'éducation des adultes et un autre plan pour l'enseignement régulier.

b) démarche

1) Cette décision proprement dite de doter le Collège d'un plan de développement n'est pas le fruit de discussions préalables avec des instances supérieures, mais elle fut suggérée par la lecture du plan d'une institution universitaire.

4,2 DEMANDE D'AVIS PERSONNELS PAR LES CONCEPTEURS (août 1978)

1. Les faits

a) contenu

1) Extrait de la note de service du conrdonnateur des programmes demandant un avis personnel.

"Généralement un tel plan... a comme objet principalement ou uniquement le développement des programmes d'étude... Le projet que je prépare actuellement aurait 4 sections, à savoir :

1. caractéristiques du collège...
2. buts et finalités de l'institution
3. les priorités
4. le développement du collège
   4,1 au plan de la formation
   4,2 au plan des programmes...

une fois adopté, il (le plan) devrait devenir un texte de référence dans plusieurs situations."

b) démarche

1) Le coordonnateur de l'éducation des adultes a ébauché son projet en faisant appel occasionnellement aux quelques cinq conseillers pédagogiques de son service.

2) Autre extrait de la note de service du coordonnateur des programmes :

> "A cette étape-ci, je désire avoir votre avis sur la première section... Avant d'exprimer "où nous voulons aller", il est bon de répondre à la question préalable "que sommes-nous", "qu'est le collège de Bois-de-Boulogne", "quelles sont ses forces, ses faiblesses"... C'est une démarche réaliste que de partir ainsi, on ne change pas une institution du jour au lendemain. Il faut plutôt maintenir et renforcir ce dans quoi nous sommes bons, s'avouer nos côtés moins agréables (bonne façon de les extirper), ... C'est en tant que rédacteur que je vous consulte personnellement. Quand le projet aura sa forme finale, il y aura consultation générale et publique..."

3) Le coordonnateur des programmes faisait face à un grand nombre de personnes affectées à l'enseignement régulier, soit environ 180 professeurs à plein temps, environ 25 professionnels et trois autres coordonnateurs principalement affectés à l'enseignement régulier. Il a donc fait appel à 26 personnes de son choix à partir d'un seul critère : des personnes ayant une préoccupation institutionnelle ainsi qu'un certain leadership dans le milieu. Voici une grille montrant la répartition des personnes invitées à donner un avis personnel écrit et la quantité de réponses reçues :

TABLEAU NO 3

LA RÉPARTITION DES PERSONNES INVITÉES A DONNER UN AVIS ET LE NOMBRE DE REPONDANTS

Invités		Répondants
Catégorie	N	N
Membres de la direction des services éducatifs	4	3
Professionnels des services éducatifs	7	3
Professeurs de sciences humaines	2	2
Professeurs de sciences	3	0
Professeurs d'art, langue et littérature	5	1
Professeurs de l'enseignement professionnel	3	2
Membres de la direction hors des services éducatifs	2	0
	26	11

Les onze répondants à notre "question ouverte" sur les caractéristiques qualitatives de la communauté boulonnaise nous ont suggéré une multitude de caractéristiques dont quelques-unes se recoupaient. Les plus significatives selon notre jugement et les plus pertinentes à notre sujet se sont retrouvées dans les deux avant-projets ainsi que dans le BOIS-DE-BOULOGNE 85 (B885).

4) Durant les mois qui ont précédé la mise au point du premier avant-projet, nous nous sommes imposés un programme de lectures particulièrement fastidieux. La plupart des documents indiqués dans la bibliographie ont été lus, totalement ou en partie, à cette étape-ci.

2. Les observations

a) contenu

1) Le plan de l'AVANT-PROJET : pour l'enseignement régulier est déjà au point.

2) Déjà la nature du développement désiré par le concepteur préfigure grâce au questionnement des finalités de l'institution et un développement non seulement des programmes et des clientèles (le quantitatif), mais aussi le développement de la formation proprement dite (le qualitatif).

b) démarche

1) Implication et mise dans le coup dès le départ d'un grand nombre de membres de toute catégorie de l'institution même s'il ne s'agit que d'une consultation d'individus pour éclairer les concepteurs-rédacteurs.

2) Déjà aussi cette idée fondamentale d'une mutation sociologique à rechercher (communautaire, collective, ou institutionnelle), une telle mutation passant par une démarche collective et non par un décret directorial : "C'est une démarche réaliste que de partir ainsi, on ne change pas une institution du jour au lendemain".

4.3 MISE AU POINT DES DEUX "AVANT-PROJETS-I" DE PLAN DE DÉVELOPPEMENT L'UN POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES L'AUTRE POUR L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER (octobre 1978)

1. Les faits

a) contenu

1) L'avant-projet I de l'éducation des adultes comporte cinq chapitres :

"1. Evolution et portrait actuel de l'éducation des adultes;
2. Caractéristiques de l'éducation des adultes à Bois-de-Boulogne;
3. Problématique de l'éducation des adultes;
4. Principes de développement de l'éducation des adultes;
5. Axes de développement."

Ce dernier chapitre comprend le développement de quatre familles de programmes, le développement des services à l'apprentissage (aide pédagogique aux étudiants) et de l'aide andragogique aux enseignants. Dans ce document on retrouve les quatre principes suivants devant orienter le développement de l'éducation des adultes :

"4,1 répondre aux besoins de formation des adultes grâce à un modèle éducatif qui situe l'adulte au centre de ses activités d'apprentissage;

4,2 étant donné la variété et la rapide évolution des besoins adultes, il ne faut pas figer le développement dans un plan rigide, mais adaptable à ces besoins;

4,3 de la formation des adultes non seulement au plan socio-économique, mais aussi de la formation concernant les dimensions personnelles, sociales et culturelles;

4,4 maintien d'un souci majeur d'offrir des activités éducatives de haute qualité."

2) L'avant-projet I de développement de l'enseignement régulier était structuré conformément au plan présenté à l'étape précédente.

Il traitait dans un premier chapitre des caractéristiques de l'institution, objet sur lequel une dizaine de membres du collège nous avaient avisé. Deux des caractéristiques qui nous apparaissaient signifiantes étaient les suivantes :

"6) Un collège... où la formation apparaît constituée d'apprentissages additionnés : ... aucun principe organisateur des études poursuivies par un étudiant au collège ne ressort; aucun principe "humaniste", aucun "coagulant" ne semble harmoniser toutes ces études.

7) Un milieu de vie où le climat est tempéré : autant nous semble remarquable le leadership exercé par Bois-de-Boulogne dans le réseau, autant pouvons-nous constater le peu d'animation existant en ses murs... On y retrouve beaucoup de "je" et peu de "nous", un certain individualisme et peu de sentiment d'appartenance... Beaucoup de compétence et d'efficacité quant à la tâche à faire, mais peu de mobilisation pour des projets collectifs."

Le chapitre suivant proposait des buts et des finalités pour le collège de Bois-de-Boulogne :

" ... Former des jeunes adultes :

1) en transmettant des savoirs et des savoir-faire, en activant la capacité d'auto-suffisance à appréhender des savoirs

2) en participant activement au développement de tout son être :

-le développement d'une pensée critique et rigoureuse;

-le développement à la fois d'une forte autonomie et d'une forte interdépendance;

-le développement d'une créativité entreprenante...

Ces finalités s'alimentent à une philosophie qui conçoit l'homme comme aussi personnalisé que socialisé, aussi original qu'universel, qui est à la fois coeur et intelligence, en même temps libre et responsable."

Le chapitre qui suit propose deux axes au développement de la formation :

"I) Poursuite d'une solide formation dans les disciplines et les techniques préparatoires à l'entrée, soit à l'université, soit sur le marché du travail;

2) introduire véritablement la formation fondamentale de l'étudiant dans notre mission."

Pour traduire et préciser le sens donné à la "formation fondamentale", un modèle est proposé, celui de l'américain Chickering. Il s'agit d'un modèle "psychologique" qui précise sept vecteurs de développement propres au jeune adulte dans notre contexte culturel occidental.

b) démarche

(non applicable ou N/A)

2. Les observations

a) contenu

1) A cette étape de l'élaboration d'un projet éducatif pour le collège, il y a intuition et volonté dans les deux avant-projets pour un développement qualitatif, auquel on donne le nom de formation fondamentale, mais il n'y a que balbutiements sur le "comment", sur le modèle à retenir.

2) Il se dégage tout de même déjà cette idée maîtresse d'une plus grande préoccupation des besoins de l'étudiant dans les deux avant-projets comme contrepoids à l'idée traditionnelle que les éducateurs savent ce qu'il faut aux étudiants. En d'autres mots, l'accent est mis davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement.

3) L'avant-projet de l'enseignement régulier esquisse en plus des assises philosophiques, des valeurs qui conçoivent l'homme comme un être aussi personnalisé que socialisé.

2) démarche

1) Les deux avant-projets I constituaient une première ébauche qui ne se voulait pas définitive. Il s'agissait de proposer des pistes et de demander ensuite à des gens du milieu et de l'extérieur de réagir

avant une deuxième rédaction qui se voudrait définitive. A ce moment-là, il ne s'agissait donc pas d'avant-projets I, mais d'avant-projets sans plus.

4,4 DEMANDES DE REACTIONS SUR LES AVANT-PROJETS I (décembre 1978)*

1. Les faits

a) contenu

1) A cette étape, nous avons demandé notamment aux membres de la direction du collège de réagir sur l'avant-projet I. Pour cette fin, nous avons organisé une rencontre avec eux. Un guide pour les aider à se préparer à cette rencontre a été mis au point. On retrouve dans ce guide quelques éléments supplémentaires de contenu qui s'ajoutaient aux contenus des avant-projets I et que nous voulions dès lors vérifier auprès d'eux avant d'intégrer ces éléments dans notre deuxième texte :

-premier élément : la proposition que le texte final intègre plus intimement l'éducation des adultes et l'enseignement régulier.

-deuxième élément, nous citons le guide :

"l'avant-projet II proposera d'organiser le collège davantage autour du programme de l'étudiant comme unité organisationnelle de base :

-pour mettre l'étudiant davantage au centre de la préoccupation des éducateurs en lui permettant d'intervenir à différentes étapes (programmation, articulation des objectifs...);

-pour intégrer davantage les différents apprentissages d'un programme donné (mettre de "l'organicité" entre les différents cours d'un programme donné)."

*Il est nécessaire ici d'informer le lecteur que le 1er novembre 78, le coordonnateur des programmes à l'enseignement régulier devenait Directeur suppléant des services éducatifs, lequel dirige les deux secteurs d'enseignement. Il conserva le dossier du plan de développement et en devint le principal artisan et maître d'oeuvre jusqu'à son adoption, à l'automne 80. Il convenait mieux au DSE de piloter un tel projet proposant des orientations majeures pour le collège.

b) démarche

1) Nous avons à nouveau demandé l'aide des 26 personnes étant intervenues à l'étape 4,2 afin qu'elles réagissent aux avant-projets. Cette fois, nous avons préféré une consultation en petits groupes, deux rencontres de 8 personnes; la technique du groupe ayant l'avantage d'être stimulante pour chacun et comportant généralement des résultats qualitativement et quantativement supérieurs. Voici quelle fut la répartition des répondants à cette étape-ci.

TABLEAU NO 4

LA REPARTITION DES PERSONNES INVITEES A REAGIR A L'AVANT-PROJET I ET LE NOMBRE DE RÉPONDANTS

Invités		Répondant
Catégorie	N	N
Membres de la direction des services éducatifs	4	4
Professionnels des services éducatifs	7	2
Professeurs de sciences humaines	2	1
Professeurs de sciences	3	2
Professeurs d'art, langue et littérature	5	3
Professeurs de l'enseignement professionnel	3	3
Membres de la direction hors des services éducatifs	2	1
	26	16

Nous n'avons pas communiqué à ces personnes les deux éléments de contenus additionnels que nous venons d'évoquer. Ils n'ont donc pas été consultés là-dessus. Les deux rencontres en petits groupes se sont déroulées comme suit : chapitre par cha-

pitre, page par page, nous demandions aux gens de réagir. Ce qui, comme technique apporte beaucoup de réactions concernant des détails. La lecture des compte rendus de ces rencontres montre toutefois aussi des réactions d'ordre plus général : accentuer fortement dans le document la place des activités et services éducatifs autres que l'enseignement, exposer davantage les pratiques et activités formatives déjà existantes, proposer d'ouvrir davantage le collège sur le milieu environnant, ajouter un chapitre sur la prospective, annoncer les grands axes de développement, retirer l'extrait de deux pages de J. Grand'Maison sur la philosophie de l'éducation (il venait de publier dans le Devoir des textes majeurs et controversés sur les pratiques de la gauche québécoise).

2) A l'aide du guide mentionné plus haut, les membres de la direction du collège se sont préparés à une rencontre spéciale. Les questions abordées furent essentiellement celles à la fois plus lourdes et ayant le plus d'impact sur l'organisation du collège. Ils ont exprimé beaucoup de réticence sur la proposition du "groupe-programme" devant être ajoutée aux structures du collège comme moyen majeur d'accentuer la formation intégrale. L'idée d'intégrer d'une façon maximale l'éducation des adultes et l'enseignement régulier dans la prochaine rédaction a été bien reçue. Les autres objets principalement discutés furent ceux concernant le développement des clientèles et des programmes d'étude. Ce qui n'est pas objet du présent rapport.

3) Nous avons aussi consulté lors de cette étape une équipe d'experts en éducation, à savoir un groupe de cinq professionnels du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.). Nous ne leur avons pas demandé de réagir à partir des avant-projets I. Nous voulions avec eux tant véri-

fier des éléments lourds de nature éducative (au plan de la pertinence et de la faisabilité*), que de connaître les ressources documentaires ou autres sur ces sujets. Il s'agissait de deux sujets : la formation fondamentale au niveau collégial, le groupe-programme que nous avions l'intention d'introduire comme scénario de réalisation de la formation fondamentale. Cette consultation nous fut des plus utile : à cette étape-ci, ces deux éléments étaient à peine ébauchés, à l'étape de l'avant-projet II qui a suivi, ils prirent une articulation que nous croyons très satisfaisante.

2. Les observations

a) contenu

1) Pour la première fois dans notre démarche apparaît l'idée suivante : une institution, un plan de développement, un seul système, les deux secteurs d'enseignement n'étant que deux sous-systèmes.

2) La proposition d'un moyen majeur pour opérationnaliser la formation fondamentale, à savoir la création d'une unité organisationnelle centrée sur l'étudiant et son programme de formation, est introduite à cette étape-ci.

b) démarche

1) Dans le processus d'élaboration d'orientations pour l'institution, il y a nécessité pour le concepteur-rédacteur de vérifier ses propositions auprès de gens ayant à coeur le devenir de l'institution qu'ils soient des professionnels de l'éducation ou encore des membres de la direction. Cela est d'autant plus important lorsque l'objectif ultime est de transformer l'action, les praxies des agents de formation de l'ensemble d'une institution.

---

*Cette équipe unique au Québec intervient fréquemment dans des institutions d'éducation de niveaux secondaire et collégial.

4.5 MISE AU POINT DE L'AVANT-PROJET II (mai 1979)

1. Les faits

a) contenu

1) Les deux avant-projets I comportaient respectivement 26 pages (enseignement régulier) et 31 pages (éducation des adultes), l'avant-projet II intègre les deux secteurs d'enseignement, comporte six chapitres et 129 pages. Ce projet prend un titre définitif : "BOIS-DE-BOULOGNE 85". Voici les six têtes de chapitre :

I Introduction
II Caractéristiques du collège
III Fondements de notre projet éducatif
IV Développement qualitatif : la formation fondamentale
V Développement des programmes
VI Rappel des orientations énoncées dans le texte

2) Le chapitre III intitulé "Les fondements de notre projet éducatif" définit le but de l'éducation, la spécificité du niveau collégial, la finalité de notre projet éducatif et les valeurs qui l'animent. Il s'agit de propositions de définition qui veulent ouvrir le débat et non en finir, c'est ainsi qu'est proposée en conclusion, la mise au travail d'un groupe spécifique "pour aider notre collectivité à articuler et dynamiser les finalités et les valeurs de l'institution".

3) Le chapitre IV intitulé : "Développement qualitatif : la formation fondamentale" tente de préciser les deux sens principaux de la formation fondamentale qu'on retrouve dans la littérature : sens 1, celui du développement intégral de tous les potentiels de l'étudiant, le sens 2 met l'accent sur la culture de fond, les savoirs fondamentaux que chacun devrait posséder pour fonctionner dans la vie, dans la société... Le sens 1 est retenu pour fonder le projet éducatif local. Dans un deuxième temps, une stratégie est proposée pour opérationnaliser ou développer la formation fondamentale au collège.

D'une part, quelques moyens pour orienter les pratiques éducatives existantes :

"-redéfinir les objectifs des activités offertes aux étudiants dans une perspective éducative

-se concentrer sur l'étudiant grâce à une meilleure identification de ce qu'il est réellement au stade développemental où il se situe

-décloisonnement des savoirs et concertation entre les éducateurs

-un environnement adéquat et une volonté collective."

D'autre part, "un instrument stratégique majeur pour assurer l'intégration de la formation fondamentale dans nos enseignements : le groupe-programme". L'idée avait d'abord été lancée lors de l'étape 4,3, cette fois elle est très détaillée. Il faut dire à ce moment-ci que le concepteur caresse depuis plusieurs années l'idée du "groupe-programme" (ou module) et que les orientations à privilégier (se concentrer sur l'étudiant, décloisonnement, concertation et environnement adéquat) découlent pour lui du "groupe-programme".

b) démarche

1) L'avant-projet II constitue une étape intermédiaire entre l'avant-projet I et le projet BOIS-DE-BOULOGNE 85. Elle n'était pas prévue au départ ainsi qu'on peut le constater dans notre plan de travail (annexe no 1). A mesure que nous avancions dans notre entreprise, notre projet prenait une envergure plus grande. C'est pourquoi nous avons cru bon d'ajouter cette étape.

2. Les observations

a) contenu

1) L'expression "projet éducatif" est utilisée pour la première fois, mais elle n'est pas définie. Ce concept ajoute toutefois :
à un développement axé sur le qualitatif (4.2), à une démarche collective (4.2), et à la formation fondamentale (4.4). L'ex-

pression "projet éducatif" nous a probablement été inspirée par la lecture de "L'école québécoise" du M.E.Q. publié au début de l'année 1979.

2) Proposer des valeurs et une finalité pour le collège c'est s'engager sur un terrain glissant dans une société pluraliste et particulièrement dans une maison d'éducation de niveau supérieur. L'auteur a senti l'écueil, c'est pourquoi il a choisi de proposer de faire travailler cela par un groupe spécifique.

2) Alors que dans les étapes antérieures les propositions n'étaient souvent qu'esquissées, ici dans l'avant-projet II les descriptions sont plus complètes, les concepts sont définis, les stratégies sont articulées. On semble avoir fait le tour des questions, mis-à-part le concept du "projet éducatif", mais dans l'ensemble la plupart des idées ont atteint une maturation définitive. Par ailleurs, le texte laisse sentir un manque de continuité d'un chapitre à l'autre : ainsi les caractéristiques de l'institution, les valeurs proposées ne servent pas toujours d'assises aux deux chapitres principaux sur les développements proposés pour le collège.

b) démarche (N/A)

4,6 DERNIÈRES CONSULTATIONS À PARTIR DE L'AVANT-PROJET II ET RÉDACTION FINALE DU PROJET "BOIS-DE-BOULOGNE 85" (novembre 1979)

1. Les faits

a) contenu (N/A)

b) démarche

1) La conception et la rédaction de l'avant-projet II ont été réalisées essentiellement par le DSE. Pour les différentes statistiques, le rédacteur fut assisté par l'attaché d'administration du coordonnateur des

programmes. Dès que la rédaction en fut complétée, ce rôle de concepteur-rédacteur a été élargi à une équipe de quatre : le DSE, le coordonnateur de l'éducation des adultes, le coordonnateur des programmes et son attaché d'administration.

2) En fin de course de la mise au point d'un projet définitif à débattre dans l'ensemble de la communauté boulonnaise, nous avons fait deux consultations à partir de l'Avant-projet II : une première auprès des membres de la direction du collège. Dans la convocation, nous précisions :

> "Cette consultation en dernière étape ne porte pas sur les éléments majeurs telle la formation fondamentale comme axe principal du développement qualitatif. Ce qui a fait l'objet de la première consultation. Elle se situe davantage sur des éléments de décision stratégiques tels que : la diminution de la clientèle jeune et l'augmentation de la clientèle adulte le jour, l'instrument que constitue le "groupe-programme" pour réaliser la formation fondamentale..."

Les opinions de chacun furent assez partagées, tant sur la proposition de diminuer légèrement la clientèle jeune et ainsi augmenter nos capacités d'admettre une clientèle adulte le jour, que sur la proposition du groupe-programme.

3) L'autre consultation fut faite auprès de l'équipe de C.A.D.R.E. Dans la lettre confirmant notre rencontre avec cette équipe, nous leur demandions de réagir principalement sur les deux chapitres suivants :

-Fondements de notre projet éducatif;

-Développement qualitatif : la formation fondamentale.

Comme nous l'indiquions à l'étape 4,5, nous avions beaucoup d'appréhension relativement au chapitre sur les fondements philosophiques, les valeurs. Dans un milieu intellectuel et particulièrement pluraliste, ne prenions-nous pas un bien grand risque que le débat se limite aux valeurs et que compte tenu des difficiles concensus minima sur une telle question, l'ensemble de nos propositions soient

rejetées finalement. C'était particulièrement ce que nous désirions vérifier auprès de l'équipe de C.A.D.R.E., elle qui avait eu l'occasion non seulement d'aviser mais aussi d'animer plusieurs autres milieux d'éducation. Leur réponse fut sans ambiguïté possible à cet effet : la conjoncture n'est pas propice à ce qu'un véritable débat se fasse sur les valeurs, mieux vaut une approche pragmatique en donnant comme assises au projet non pas des valeurs mais des orientations telles celles que nous proposions au chapitre IV : "redéfinir les objectifs des activités... dans une perspective éducative, se concentrer sur l'étudiant... décloisonnement des savoirs et concertation entre les éducateurs...". Nous devions donner suite à cet avis de C.A.D.R.E.

4) Au moment même où s'effectuaient ces dernières consultations, nous retenions les services d'une équipe de deux rédacteurs pour le projet final. Nous avons hésité entre une équipe externe et une équipe interne. Nous avons opté pour une équipe interne parce qu'il nous paraissait essentiel que celle-ci soit enracinée dans l'institution. Les deux personnes choisies furent des professeurs qui avaient une longue expérience de travail d'équipe et qui exerçaient un leadership assez remarquable au sein de l'institution. Le mandat que nous leur communiquions le 25 octobre 1979 portait bien sur la qualité de la langue et du discours sans écarter des éléments de précisions au niveau du contenu. Ces rédacteurs nous accompagnaient au moment de la rencontre avec l'équipe de C.A.D.R.E.

2. Les observations

a) contenu (N/A)

b) démarche

1) Une fois la conception globale complétée avec l'avant-projet II, l'important était de vérifier les éléments majeurs de nature stratégique avant de lancer dans le milieu le projet définitif. Après coup,

il nous apparaît que nous avons vu juste de ne retenir, pour cette étape finale, que les deux groupes mentionnés, à savoir l'équipe de direction du collège et l'équipe du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

2) Au plan de la rédaction, nous avons aussi, je crois, pris une bonne décision en choisissant une équipe interne, qui était particulièrement enracinée dans le milieu et partageait en bonne partie les idées que nous préconisions. Il est toujours naturellement difficile pour les rédacteurs de communiquer les idées d'autrui, mais lorsque ces rédacteurs partagent passablement l'idéologie des concepteurs et lorsqu'ils ont en plus une connaissance approfondie des destinataires de la communication, cela est de nature à asssurer l'impact désiré par les auteurs.

4,7 MISE AU POINT DU PROJET BOIS-DE-BOULOGNE 85 ET DÉPÔT AU CONSEIL D'ADMINISTRATION (décembre 1979)

1. Les faits

a) contenu

Le projet éducatif est proposé dès le premier chapitre. On y clarifie le modèle pédagogique que projette ce dessein collectif. Les quatre orientations formatives déjà énoncées dans l'avant-projet II précisent ce projet pour Bois-de-Boulogne. Puis, dans les deux chapitres qui suivent, nous rappelons le cadre de la formation existant au collège et nons tentons une lecture qualitative de la réalité vécue à Bois-de-Boulogne dans le but de mieux cerner dans quel terreau devrait s'enraciner un tel projet collectif. Enfin, dans un dernier chapitre, il est proposé un scénario majeur expérimental qui devrait faciliter l'opérationnalisation du projet éducatif dans ses quatre orientations. Ce scénario déjà étudié plus haut, consiste à regrouper fonctionnellement

les étudiants d'un programme d'étude donné ainsi que tous les agents de formation immédiats : professeurs, conseillers pédagogiques, animateurs d'activités para-scolaires. Il s'agit donc d'un scénario de nature organisationnelle. Sans modifier les unités de travail existantes (services, départements) caractérisées par le regroupement des spécialistes d'une discipline ou d'une fonction spécialisée, il introduit la "structure matricielle". Ce modèle nous apparaît fort adéquat pour favoriser les orientations formatives du projet éducatif.

b) démarche

Le 12 décembre 1979, le directeur des services éducatifs déposait le projet BOIS-DE-BOULOGNE 85 au Conseil d'administration. Ceci mettait un point final à la phase d'élaboration et ouvrait l'étape importante de diffusion et de discussion autour du projet dans l'ensemble de la communauté boulonnaise.

2. Les observations

a) contenu

1) Ce projet définitif retenait les avis portés à notre attention au cours de l'étape précédente. Son approche doit être qualifiée de pragmatique. Il permettait d'éviter un débat idéologique sans fin sur les valeurs institutionnelles ou sur des définitions portant à controverse. Il mettait le focus sur quatre attitudes et orientations formatives qu'il est difficile pour qui que ce soit de rejeter. L'approche pragmatique de ce projet éducatif correspond bien là-dessus au modèle développé par le ministère de l'Éducation pour l'école secondaire ainsi que par le pédagogue Claude Paquette* qui a publié le meilleur ouvrage sur le sujet jusqu'à aujourd'hui. Il est à noter que cet ouvrage ne nous était pas

* PAQUETTE, CLAUDE, Le projet éducatif, éditions NHP, Montréal, octobre 1979

connu en novembre 1979 au moment où nous mettions la dernière main à la rédaction. Ultérieurement, nous avons pu constater que notre proposition du groupe-programme dérogeait du modèle défini par Paquette dans le sens suivant : une fois qu'un milieu scolaire a convenu d'orientations à traduire dans la réalité, il s'agit pour cette institution de mettre en branle un processus où toutes ses composantes élaborent, proposent et se concertent sur de nouvelles pratiques à intégrer le mieux possible dans une stratégie globale de l'ordre du système ou du scénario. Il s'agit donc d'une démarche collective d'élaboration de stratégie et d'action. Le groupe-programme que nous proposions était quant à lui un scénario "préfabriqué" auquel toutes les composantes du collège n'avaient pas participé à la mise au point. Cette proposition proprement dite ne respectait donc pas le modèle défini par Paquette.

4.8 DIFFUSION, PROMOTION ET ANIMATION DU MILIEU AUTOUR DU PROJET BOIS-DE-BOULOGNE 85 (hiver 1980)

1. Les faits

a) contenu (N/A)

b) démarche

1) Un groupe de travail ad-hoc fut formé dès octobre 1979, au moment même où nous mettions la dernière main à la rédaction du projet. Cette équipe avait comme rôle de mettre au point un plan d'action pour la diffusion et l'animation de l'ensemble du milieu (personnels et étudiants) autour du projet BOIS-DE-BOULOGNE 85. Ce groupe de travail ad-hoc, présidé par le DSE, était composé des trois autres membres du comité d'élaboration du BOIS-DE-BOULOGNE 85 et de trois conseillers pédagogiques responsables des services suivants :

-aide pédagogique aux professeurs (animation et perfectionnement du corps professoral régulier)

-centre de ressources didactiques (bibliothèque, audiovisuel).

Ce groupe ad-hoc s'est réuni à quatre reprises entre le 31 octobre 1979 et le 11 février 1980 : la première rencontre a consisté en un brassage d'idées en vue d'élaborer un plan d'action. Nous avons alors utilisé la technique de créativité dite du remue-méninges (brain storming). Lors des trois rencontres suivantes, nous avons parachevé le plan d'action et entrepris sa mise en application.

2) Le plan d'action retenu et presque entièrement réalisé fut le suivant

-Un événement spécial eut lieu pour lancer BOIS-DE-BOULOGNE 85 dans le milieu le 30 janvier 1980. A cette occasion furent conviés les membres du personnel, les membres du Conseil d'administration et l'Exécutif de l'A.G.E. Chacun reçut les deux cahiers du BOIS-DE-BOULOGNE 85, le DSE fit une communication de dix minutes et le tout fut suivi d'un vin apéritif. L'événement fut une réussite et produisit l'impact attendu.

-A partir de la mi-novembre précédant le lancement du projet, de courts extraits du BOIS-DE-BOULOGNE 85 furent diffusés à chaque semaine dans le bulletin d'information du collège afin d'attiser l'intérêt autour du BOIS-DE-BOULOGNE 85 à naître.

-Le lendemain du dépôt au Conseil d'administration, en décembre 1980, un mois avant son lancement général, quelques groupes ou équipes eurent le privilège de recevoir un exemplaire du BOIS-DE-BOULOGNE 85, soit les cadres du collège, les membres de la Commission pédagogique, l'Exécutif de l'A.G.E. et les journalistes étudiants. Ceci permit à ces derniers de donner la manchette au BOIS-DE-BOULOGNE 85 et d'y consacrer deux pages dans le premier numéro de l'Infomane de janvier 1980. Par la suite, à chaque semaine, l'Infomane apporta des élé-

ments d'information et des critiques au sujet du BOIS-DE-BOULOGNE 85.

-Deux modules BOIS-DE-BOULOGNE 85 de dimensions remarquables 8' x 12', furent placés le jour même du lancement dans chacun des halls d'entrée des deux pavillons du collège. Ces modules comportaient des extraits du BOIS-DE-BOULOGNE 85, lesquels furent changés régulièrement durant les trois mois que dura le débat dans le milieu.

-Les vitrines d'affichage de différents services furent aussi réquisitionnées pour fin de promotion du projet.

-L'activité majeure de promotion et de clarification du BOIS-DE-BOULOGNE 85 fut la tournée des différentes unités de travail du collège et autres instances ou groupes, par le DSE et les deux coordonnateurs aux programmes (enseignement régulier et éducation des adultes). Ainsi, du 14 février au 15 avril, cette équipe a effectué 25 rencontres d'une durée d'environ deux heures : les professeurs en département, les divers services éducatifs, la Commission pédagogique, l'assemblée des RCD (responsables de la coordination départementale), l'Exécutif de l'A.G.E., les membres de la direction et les membres du Conseil d'administration. Seul le Conseil des parents n'a pas été rencontré. Nous voulions aussi rencontrer d'une façon particulière les exécutifs des deux syndicats du collège (celui des professeurs et celui des professionnels non-enseignants) afin de discuter avec eux les propositions qui pouvaient avoir une incidence sur les conditions de travail de leurs membres. Chacun des deux syndicats n'a pas cru bon de donner suite à notre offre de rencontre.

-Nous avions aussi prévu dans un premier temps d'organiser une demi-journée d'étude sur le BOIS-DE-BOULOGNE 85, à la suite de cette tournée.

Une telle journée s'est tenue le 16 avril, mais elle fut organisée par la Commission pédagogique après discussion et entente entre sa présidence et le DSE. Nous reviendrons là-dessus ultérieurement.

-Quelques autres éléments du plan d'action n'ont pas eu l'effet attendu, notamment nous avions adressé une invitation à une trentaine de membres du personnel à s'exprimer par écrit sur le projet éducatif proposé en faisant appel à leurs pratiques professionnelles. Deux personnes ont donné suite à notre invitation et nous n'avons donc pu produire et publier un cahier qui aurait contenu ces textes.

3) Il faut souligner que nous n'avons rencontré qu'un obstacle dans le déploiement du plan d'action exposé. A l'hiver 80, les négociations provinciales pour le renouvellement des conventions collectives, étaient en phase crucia'e. L'assemblée syndicale des professeurs décidait à la mi-février de boycotter les rencontres proposées par la direction pour discuter du BOIS-DE-BOULOGNE 85 jusqu'à ce que la partie patronale débloque certains dossiers "pédagogiques" à la table des négociations. Ceci a eu pour effet de suspendre nos rencontres prévues avec les départements entre le 20 février et le 17 mars. En modifiant le calendrier des rencontres, nous avons pu par la suite rencontrer ces départements.

2. Les observations

a) contenu (N/A)

b) démarche

1) Cette phase dite de diffusion, de promotion et d'animation autour du projet BOIS-DE-BOULOGNE 85 était au départ, selon nous, cruciale.

Cruciale, parce que nous proposions en tant que direction, un projet collectif. Il y avait donc nécessité qu'il soit bien compris, accepté et qu'il débouche sur une adhésion maximale de la part des professionnels de l'enseignement et des étudiants pour qu'il devienne réalité. Nous nous souvenions du rejet global par les syndicats au niveau local et au niveau national du Rapport Nadeau en 1975, lequel après avoir fait le bilan de l'enseignement collégial, faisait des propositions à l'Etat dont l'une d'elles avait particulièrement émue les instances syndicales. Il s'agissait sous une autre dénomination du "groupe-programme". A l'occasion de quelques discussions avec le Directeur général à l'automne 1979, nous avions songé d'attendre l'aboutissement des négociations pour lancer et diffuser le projet dans le milieu. Nous avons finalement rejeté cette hypothèse, mais nous sentions quand même le risque que nous courions.

2) Cette conscience de l'importance majeure de cette phase de promotion du BOIS-DE-BOULOGNE 85 nous a amené à former le groupe ad-hoc et à déployer le plan d'action décrit plus haut. Des énergies considérables ont donc été investies; maintenant, nous jugeons que c'était nécessaire pour éviter un facile rejet global et pour nous acheminer vers une adhésion collective.

4.9 LA CONSULTATION DU MILIEU PAR LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE (avril 1980)

1. Les faits

a) contenu

1) Un peu avant l'issue des nombreuses rencontres de diffusion du BOIS-DE-BOULOGNE 85, nous avons produit un texte

complémentaire. Ce texte visait à ajouter des précisions et parfois à rectifier des perceptions que des lecteurs avaient apportées à notre attention. Il voulait aussi répondre à des questions que la Commission pédagogique soulevait dans un document d'analyse du BOIS-DE-BOULOGNE 85 et qu'elle était sur le point de diffuser pour animer le milieu avant que s'amorce sa consultation proprement dite. Ce document s'intitulant "Pour une meilleure compréhension du projet BB85 (précisions et corrections)", n'ajoute ni retranche rien de substantiel au BB85, mais apporte beaucoup de précisions et de clarification, particulièrement sur le "groupe-programme".

b) démarche

1) La Commission pédagogique doit son existence à la loi des collèges et a comme rôle d'aviser le Conseil d'administration sur les affaires pédagogiques. Elle est composée d'étudiants, de professeurs et de professionnels, tous nommés par leur groupe respectif d'appartenance. Le Directeur des services pédagogiques (à Bois-de-Boulogne, il s'agit du Directeur des services éducatifs) en est membre ex-officio en vertu de la loi des collèges. En 76-77-78, elle fut peu opérante chez nous suite à de nombreuses tensions. Au printemps 1978, le Conseil d'administration établissait de nouveaux statuts pour la Commission pédagogique à la suite de discussions avec des membres de celle-ci. Lorsque nous arrivâmes en poste en novembre 1978, nous accordâmes une priorité à cette instance ainsi qu'une collaboration pleine et entière. La Commission pédagogique a retrouvé depuis une grande vitalité dans notre milieu. Ce qui caractérise assez bien cette nouvelle Commission pédagogique, c'est d'abord qu'avant d'émettre un avis à l'intention du Conseil d'administration, elle consulte les trois groupes d'où émanent ses membres, ce qui est lourd comme fonctionnement, mais cela lui donne un enracinement assez pro-

fond dans le milieu. Son autre caractéristique, c'est qu'elle se donne un rôle d'animation pédagogique dans le milieu. A cause de sa composition, il arrive bien sûr que certains de ses avis aient des colorations plus ou moins syndicales, mais généralement, il nous semble qu'elle sait garder des distances critiques avec les exécutifs syndicaux. Cet exposé sur la Commission pédagogique à Bois-de-Boulogne était nécessaire pour mieux situer les autres faits que nous allons maintenant présenter.

2) Dès octobre 1979, lors d'une rencontre avec la Commission pédagogique, nous leur communiquions qu'ils auraient au cours de l'hiver 80 à aviser le Conseil d'administration sur un projet de plan quinquennal de développement pour le collège et nous l'instruisions sur les deux principaux volets qu'il comporterait.
En décembre 79, nous rencontrâmes la présidence de la Commission pédagogique afin de lui faire part du plan d'action en préparation pour assurer une diffusion et une animation autour du BOIS-DE-BOULOGNE 85. De plus, nous discutâmes avec elle comment pourrait s'enclencher, suite à cette étape, la consultation du milieu par la Commission pédagogique conformément à ses statuts en vue de formuler ses avis à l'intention du Conseil d'administration. D'autres rencontres se succédèrent jusqu'au début de février 1980. Nous avons alors convenu d'un scénario assez précis qui intégrait la démarche de diffusion de la direction et la démarche de consultation de la Commission pédagogique. Essentiellement, cette entente comportait ce qui suit et fut ainsi réalisée :

-Un membre de la Commission pédagogique participerait à nos rencontrer avec toutes les unités de travail et groupes du milieu boulonnais afin d'exposer à cette occasion la démarche de consultation de la Commission pédagogique.

-La Commission pédagogique organiserait une demi-journée d'étude le 16 avril où tous seraient conviés. Le travail se ferait en ateliers hétérogènes. Les propositions qui émaneraient des ateliers seraient récupérées par la Commission pédagogique. Celle-ci élaborerait un dossier avec ce matériel et elle consulterait formellement les trois groupes qui la composent (étudiants, professeurs, P.N.E.*) lors d'une deuxième demi-journée à déterminer. Il est à noter que nous désirions au départ, organiser nous-mêmes la première journée d'étude. Pour nous, cela se situait davantage en dernière étape d'une phase de diffusion et d'animation. Pour la Commission pédagogique, il s'agissait davantage d'une étape préparatoire à une consultation proprement dite. Nous avons accepté sa position après quelques rencontres parce qu'il nous a semblé que les objectifs que nous visions seraient ainsi aussi bien atteints.

-La Commission pédagogique nous adresserait 15 jours avant la première demi-journée d'étude un ensemble de questions soulevées par la lecture du BOIS-DE-BOULOGNE 85 et auxquelles nous répondrions selon notre convenance par un texte adressé à l'ensemble de la communauté boulonnaise. C'est à ce moment là que fut publié le texte intitulé "Pour une meilleure compréhension du projet BB85 (précisions et corrections)"

3) Suite à la première demi-journée d'étude, la Commission pédagogique, à partir d'un fort grand nombre de propositions, élabora un dossier pour fin de consultation des trois groupes, d'où émanent ses membres, à l'occasion d'une deuxième journée de travail. Cette demi-journée se tint 15 jours plus tard, soit le 30 avril.

---

* Professionnels non-enseignants

En mai 1980, la Commission pédagogique produisait un document comportant ses avis très détaillés destiné au Conseil d'administration. On trouvera un extrait de ce document en annexe (no 2). Relativement au projet éducatif, ses avis sont essentiellement les suivants :

-Accord pour un projet éducatif collectif à Bois-de-Boulogne;

-Accord avec les quatre orientations proposées;

-Avis que le "groupe-programme" comme scénario pour opérationnaliser le projet éducatif est prématuré et qu'il doit être mis en veilleuse à ce moment-ci;

-Un plan d'action proposé pour opérationnaliser le projet éducatif.

2. Les observations

a) contenu (N/A)

b) démarche

1) La nouvelle Commission pédagogique à Bois-de-Boulogne telle que décrite, ainsi que les bonnes relations établies entre la direction et elle, sont des éléments qui ont favorisé une réelle concertation. Cela a donné lieu à une intégration optimale des démarches de chacune, celle de diffusion de la part de la direction et celle de consultation de la part de la Commission pédagogique, relativement à l'avancement dans le milieu de l'étude du BOIS-DE-BOULOGNE 85.

2) Les avis de la Commission pédagogique, favorables à notre projet pour l'essentiel, sont conformes au modèle de projet éducatif développé par Paquette. Ce modèle comporte une participation maximale des membres de l'institution scolaire au moment même où s'articulent des moyens, des scénarios, pour l'opérationnaliser. Selon donc l'approche de Paquette, dont nous avons parlé en 4.7, le "groupe-programme" que nous proposions était prématuré.

4.10 LA DÉCISION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION (septembre 1980)

1. Les faits

a) contenu

1) Lors de sa première réunion suivant le dépôt des avis de la Commission pédagogique, le Conseil d'administration décidait le 16 septembre 1980 de ratifier les principaux éléments du projet éducatif proposés par la direction et retenus par la Commission pédagogique.

b) démarche

1) Les membres du Conseil d'administration avaient eu l'occasion de se sensibiliser préalablement au projet BOIS-DE-BOULOGNE 85 par les documents plus importants sur la question que nous leur avions distribués. De plus, plusieurs de ses membres avaient participé au lancement du projet le 30 janvier 1980 et quelques-uns à la première demi-journée d'étude collective du projet. Enfin, une séance spéciale d'étude du BOIS-DE-BOULOGNE 85 s'est tenue le 15 avril pour tous les membres du Conseil d'administration. La participation y fut importante.

2. Les observations

a) contenu (N/A/)

b) démarche

1) Le Conseil d'administration a été tenu au courant de toute la démarche suivie par le projet. Il a constaté une volonté collective pour un tel projet et a ratifié ce projet éducatif pour les années 80-85 au collège de Bois-de-Boulogne.

2) Cette décision mettait fin à la phase d'émergence du projet éducatif qui a duré deux ans et enclenchait la démarche d'opérationnalisation progressive au cours du quinquennat 80-85.

CHAPITRE V

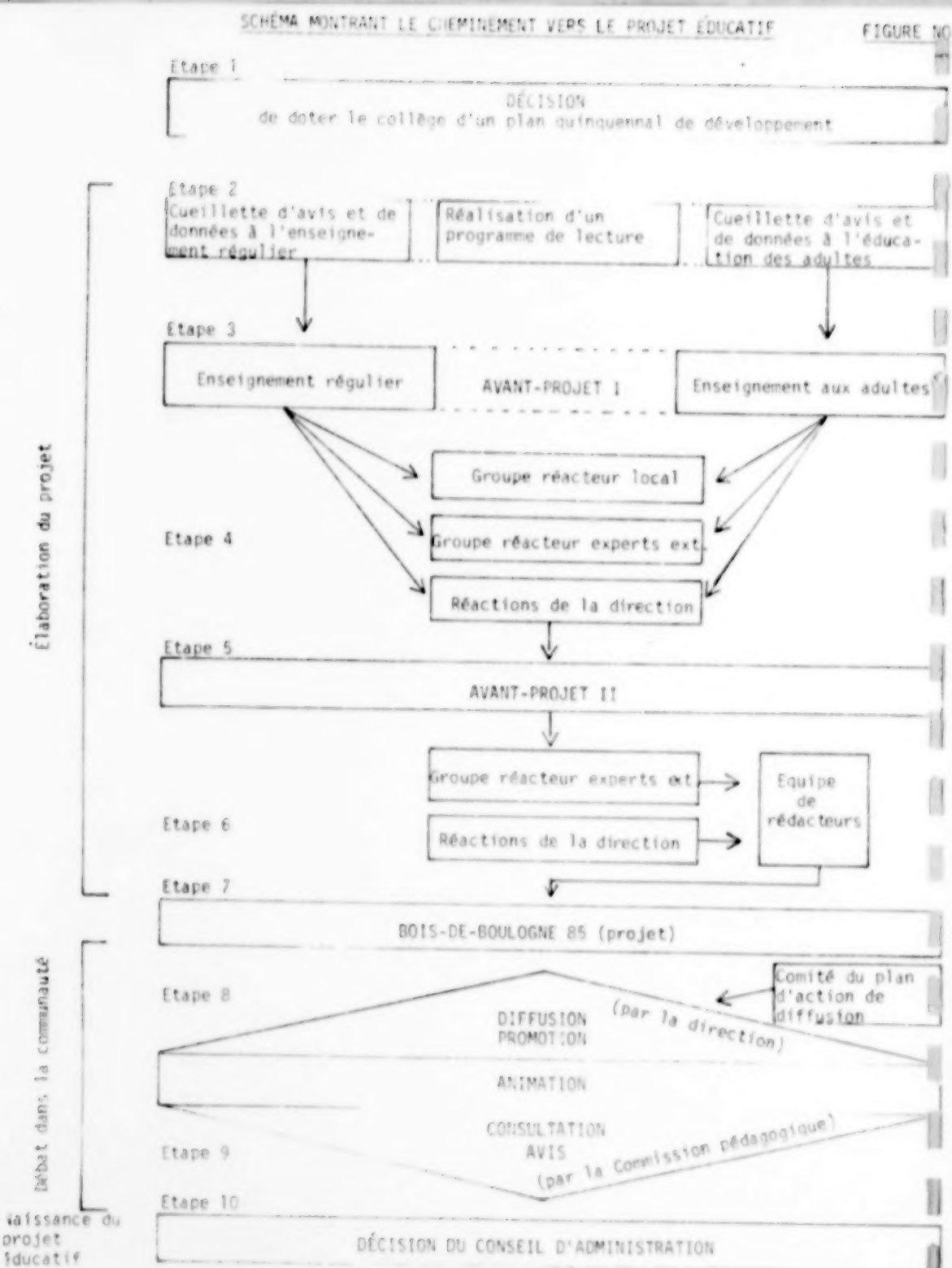
L'ANALYSE D'ENSEMBLE DU CONTENU ET DE LA DÉMARCHE SUIVIE

Au chapitre précédent, nous avons décrit la démarche qui a été suivie. Nous avons découpé ce processus en 10 étapes significatives. Pour chaque étape, nous avons rapporté les principaux faits et en avons dégagé les observations premières qu'elles nous ont inspirées. Au fil des étapes, nous avons aussi distingué ce qui était de l'ordre du contenu et ce qui était de l'ordre de la démarche. Nous tenterons dans le présent chapitre de dégager de la foule d'éléments rapportés et observés des lignes directrices, des traits globaux, une vision plus générale. Nous avons fait l'inventaire des arbres du boisé boulonnais, nous tenterons maintenant de voir la forêt dans son ensemble. Une démarche d'analyse est essentiellement une approche qui tente de comprendre un phénomène à la fois dans sa globalité et sous toutes ses facettes. Nous avons au chapitre précédent réalisé l'analyse de celles-ci, maintenant nous tenterons de comprendre dans sa totalité le phénomène de l'émergence du projet éducatif au collège de Bois-de-Boulogne sous ces deux grandes dimensions, celle de la démarche et celle de son contenu.

5,1 Vue d'ensemble de la démarche qui a conduit à l'émergence du projet éducatif

Nous avons préparé un schéma qui intègrera chacune des étapes exposées au chapitre précédent. Il s'agit ici d'exécuter un mouvement inductif, c'est-à-dire de se mouvoir des parties vers le tout. Ainsi que nous l'avons affirmé au chapitre II, la méthodologie que nous avions ébauchée au départ pour mener à terme notre entreprise fut réellement opérationnalisée dans ses grandes lignes; le schéma que nous présenterons vise aussi à le démontrer. Les étapes étaient décrites dans les sections allant de 4,1 à 4,10, nous les nommerons dans le schéma "étape 1, 2, ..., 10".

SCHÉMA MONTRANT LE CHEMINEMENT VERS LE PROJET ÉDUCATIF FIGURE N0



Ce schéma, croyons-nous, montre bien comment a émergé et comment est né le projet éducatif au collège de Bois-de-Boulogne. Il a d'abord été l'objet d'une longue élaboration : de deux avant-projets I, l'un pour l'enseignement régulier, l'autre pour l'éducation des adultes. Ensuite est venu un second avant-projet intégrant les deux secteurs d'enseignement, puis un projet définitif nommé BOIS-DE-BOULOGNE 85. Pendant cette phase d'élaboration, un va-et-vient continu s'est développé entre les concepteurs du projet et des groupes bien choisis, soit pour alimenter les concepteurs, soit pour rétro-agir sur leurs propositions.

Le BBB5 a fait ensuite irruption dans la communauté boulonnaise : un important plan d'action pour assurer sa diffusion a été mis au point et s'est ensuite déployé. Progressivement la Commission pédagogique s'est intégrée au processus et a pris le leadership des activités de consultation du milieu et de la formulation de ses propositions. Enfin, le Conseil d'administration devait par la suite avaliser la volonté collective constatée d'opérationnaliser un projet éducatif défini par des orientations majeures.

Le cheminement que nous venons de décrire a été déterminant dans la naissance d'un projet éducatif au collège de Bois-de-Boulogne. Le processus a permis une sorte de symbiose entre des idées, celles des concepteurs et celles d'un milieu. Nous tenterons de voir dans la prochaine section comment le contenu même du projet éducatif a été infléchi par le processus.

5.2 Vue d'ensemble de l'évolution des éléments lourds du contenu

Le processus suivi pour arriver à mettre en oeuvre un projet éducatif au collège de Bois-de-Boulogne est le fruit d'une volonté de son principal artisan, mais aussi d'une sorte de négociation entre ce dernier et le milieu : que ce soit par une connaissance profonde de la façon de cheminer de ce milieu ou encore que ce soit par une négociation proprement dite avec

la Commission pédagogique pour les étapes huit et neuf. En ce qui regarde les éléments de contenu des divers projets jusqu'à son adoption par le Conseil d'administration, nous sommes justifiés de faire un parallèle avec le processus : des propositions avancées par les concepteurs en toute connaissance du milieu, filtrées, rectifiées par ce milieu soit indirectement par des groupes-réacteurs, soit directement lors de la consultation par la Commission pédagogique.

Nous avons tenté grâce à une grille de faire ressortir les éléments lourds du contenu, d'indiquer à quel moment ils sont apparus et pour certains, à quelle étape ils furent retranchés. Cette grille a aussi l'avantage par ses dimensions verticales et horizontales de mettre en relation "démarche" et "contenu", c'est en quelque sorte la matérialisation de l'image que nous proposions précédemment. La grille n'indique pas toutefois d'une façon explicite d'où émanent les idées et comment se détermine le processus. Nous tenterons,après la présentation de cette grille,d'ajouter des éléments descriptifs de nature à faire voir cette troisième dimension.

FIGURE NO 2

GRILLE MONTRANT L'EVOLUTION DES ELEMENTS

LOURDS DU PROJET EDUCATIF

LES ETAPES DU CHEMINEMENT

LE CONTENU DU VOLET QUALITATIF

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Doter le collège d'un plan quinquennal	Cueillette de données locales	AVANT-PROJET I	Réactions de trois groupes	AVANT-PROJET II	Réactions de deux groupes	RAPPORT	Promotion	Consultation	Décision du C.A.
Développement des programmes d'étude (volet II)	←									→
Un seul plan pour les deux secteurs				←						→
Caractéristiques du milieu		←					→			
Développement qualitatif de l'activité éducative		←								→
Finalités et valeurs de l'institution			←			→				
Groupe-programme				←					→	
Formation fondamentale					↔	↔				
Quatre orientations du projet éducatif					←					→

Reprenons maintenant une à une les six idées importantes du volet qualitatif que nous avons fait ressortir dans la grille.

Les caractéristiques du milieu boulonnais

Ces caractéristiques qualitatives du milieu ont été élaborées par un certain nombre de personnes du collège à qui nous avons fait appel. Nous les avons compilées et intégrées. Elles se veulent une lecture du milieu même dans lequel nous voulons faire naître et croître un projet éducatif. Cette lecture du milieu a pris différentes formes d'un projet à l'autre.

Le développement qualitatif de l'activité éducative

C'est l'idée centrale que nous avons voulu mettre de l'avant dès qu'on nous a demandé d'élaborer un plan quinquennal. Cette idée générale s'est transformée au fil des étapes pour prendre à la fin la forme d'un projet éducatif comportant quatre orientations.

La formation fondamentale

Se centrer davantage sur la formation fondamentale, non seulement le savoir et le savoir-faire,mais se préoccuper aussi du savoir-être. Ce concept de la formation fondamentale venait préciser le développement qualitatif dont nous venons de parler. Le Livre blanc du gouvernement sur l'enseignement collégial venait de paraître et mettait de l'avant ce concept. La présentation du concept dans l'avant-projet II se voulait assez académique. Après avoir fait le tour de la documentation sur le sujet, nous avions identifié deux sens principaux, l'un, celui des savoirs fondamentaux (la langue, les mathématiques, ...), l'autre, le développement intégral de la personne dans tous ses potentiels. Au moment même où nous faisions ces distinctions dans l'avant-projet II, un professeur de philosophie du collège publiait un texte où il tirait du Livre blanc une quinzaine de sens différents... et le débat sur ce concept du Livre blanc devint fort académique tant dans nos murs que dans le réseau des collèges. Cette querelle nous força à laisser tomber le concept de la formation fondamentale dans le projet qui suivit (le BB85). Nous n'avons conservé que le "développement intégral de la personne" comme concept global définisseur du projet éducatif.

Le groupe-programme

Au moment même où les groupes réagissaient sur l'avant-projet I, nous avons lancé cette proposition. L'artisan du projet éducatif caressait ce moyen majeur d'organiser l'enseignement autour des étudiants depuis quelques années déjà. Au moment de l'introduction de cette proposition, le groupe-programme se voulait le moyen de réaliser le développement qualitatif au collège. Dans l'avant-projet II, il prendra forme et sera même à l'origine des orientations suivantes "concertation des éducateurs", "décloisonnement des savoirs", lesquels deviendront dans le BOIS-DE-BOULOGNE 85 des définisseurs du projet éducatif. Suite à la consultation du milieu, le groupe-programme était mis en veilleuse parce qu'il fut jugé prématuré.

Les finalités et les valeurs de l'institution

Un développement qualitatif d'ordre éducatif devrait comporter des fondements philosophiques. Cette logique nous conduisait à proposer des finalités et des valeurs pour l'institution. C'est pourquoi, dès l'avant-projet I, nous introduisions des propositions de ce type. C'était toutefois un peu naïf et cela faisait fi de deux caractéristiques de notre milieu pluraliste et intellectuel. Il est irréaliste de croire qu'un milieu comme le nôtre, à notre époque, puisse s'entendre sur des valeurs à promouvoir au sein de l'institution. Il est certain que nous aurions alors ouvert un large débat, mais il est aussi certain qu'à la fin, nous n'aurions débouché sur aucune démarche commune pour rendre notre institution plus éducative. Les réactions que nous avons obtenues suite à l'avant-projet II furent décisives et ce chapitre fut définitivement retiré.

Les quatre orientations du projet éducatif

Ces quatre orientations définissant le projet éducatif sont : l'étudiant, agent principal de sa formation, le décloisonnement des savoirs, la concertation des agents de formation, la redéfinition des objectifs de formation dans une perspective de développement intégral de l'étudiant. Ces orientations sont apparues d'abord dans l'avant-projet II pour fonder le groupe-programme. Elles ont été davantage mises en relief dans le BOIS-DE-BOULOGNE 85

comme définisseur du projet éducatif et ont été formellement retenues par le Conseil d'administration suite à la consultation du milieu qui avait accepté de le mettre de l'avant.

Dans le présent chapitre, nous avons donc tenté, dans un premier temps, d'avoir une vue d'ensemble du cheminement suivi à Bois-de-Boulogne vers un projet éducatif. Dans un deuxième temps, nous avons voulu voir comment les principales propositions sont nées, ont évolué et ont atteint la consécration pour certaines, ou bien ont été mises en veilleuse pour d'autres, ou encore ont été retirées purement et simplement pour quelques-unes; cette évolution du contenu étant passablement le fait du processus suivi du départ jusqu'à l'émergence du projet éducatif.

CHAPITRE VI

DES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UN MODÈLE QUI SE DÉGAGENT DE NOTRE INTERVENTION

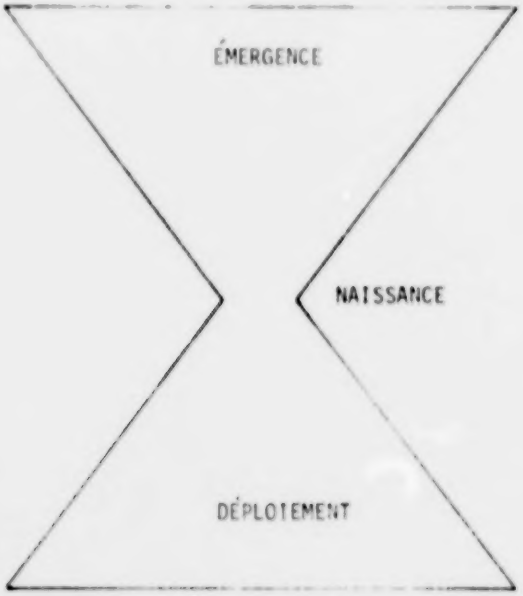
-Dans les chapitres précédents, nous avons d'abord décrit d'une façon assez détaillée la démarche suivie (chapitre IV) puis nous avons analysé à posteriori cette démarche pour mieux la comprendre (chapitre V). Il y a lieu maintenant de tenter de retirer de cette démarche vécue à Bois-de-Boulogne de 1978 à 1980, des éléments d'ordre conceptuel et méthodologique qui pourraient être utiles à d'autres maisons d'éducation qui désireraient amorcer une démarche de changement de leur milieu par le biais d'un projet éducatif.

6,1 Les grandes phases d'un projet éducatif

On doit distinguer deux phases majeures dans la trajectoire d'un projet éducatif dans une école. La première pourrait s'appeler la phase d'ÉMERGENCE et la seconde de DÉPLOIEMENT. On pourrait penser à la forme du sablier pour illustrer ces deux phases :

FIGURE 3

LE SABLIER DES PHASES MAJEURES DU PROJET ÉDUCATIF



La première phase est celle que nous avons expérimentée au collège de Bois-de-Boulogne jusqu'en septembre 1980; c'est celle que nous avons décrite et analysée plus haut. Il s'agit de la phase préalable à la mise en oeuvre d'un projet éducatif. Il y a certes plusieurs façons de réaliser cette phase préparatoire. A Bois-de-Boulogne, la direction a élaboré dans un premier temps une proposition globale (le BB85) et dans un deuxième temps celle-ci fut largement débattue au sein de l'institution. On pourrait imaginer aussi que la proposition initiale émane d'une instance autre que celle de la direction, en autant que cette instance ait un leadership certain dans l'institution. Cette phase d'émergence pourrait aussi être déclanchée sans proposition de départ, à l'occasion d'une journée pédagogique par exemple, au cours de laquelle se dégageraient une envie, une volonté assez partagée de rendre son milieu plus éducatif. Encore là, il faudrait que quelqu'un ou un groupe prenne ensuite la barre pour faire avancer, développer, articuler l'idée du projet éducatif. La phase d'émergence est donc celle où un milieu réalise diverses étapes pour en arriver à exprimer une volonté de transformer ses pratiques éducatives selon des orientations largement partagées. La deuxième phase sera celle du déploiement, c'est-à-dire celle de l'opérationnalisation du projet défini. Compte tenu du projet éducatif tel qu'articulé par un milieu, il s'agit dans cette seconde phase d'inventorier les pratiques à mettre en branle pour concrétiser le projet éducatif, et tenter ensuite de faire l'adéquation entre les pratiques éducatives et les orientations préalablement définies dans son projet éducatif. Evidemment, l'écart entre les orientations et les pratiques ne sera jamais totalement comblé, mais il s'agit de le rétrécir progressivement. La démarche même d'opérationnalisation durant cette phase se veut éminemment pragmatique et il y a lieu de mettre un plan d'action adéquat pour assurer une animation et une relance continue autour du projet éducatif. Il serait possible de faire une comparaison avec le processus de décision. La décision proprement dite est le noeud central du processus. En amont, il y a des étapes préparatoires (information, recherche, ...). En aval, il y a son opérationnalisation qui souvent se réalise progressivement. Le projet éducatif toutefois est particulièrement exigeant parce que tant en amont qu'en aval, il doit mobiliser la collectivité.

6.2 Changer un milieu d'éducation

Le milieu dont nous parlons est un milieu éducatif, une école, d'une certaine envergure, plus précisément là où se situent la plupart des écoles polyvalentes et les cégeps au Québec ayant une clientèle allant de 2 000 à 3 000 étudiants. Il s'agit d'un gros village pédagogique où tous les membres du personnel ne se connaissent pas et encore moins les étudiants dans leur ensemble. Il s'agit d'une micro-société. Par son activité fondamentale et par la caractéristique de sa principale catégorie de personnel, il s'agit d'une bureaucratie professionnelle selon la typologie de Mintzberg. Les personnels professionnels disposent d'une large autonomie et l'action d'une direction quant aux orientations de l'institution, doit tenir compte de cette caractéristique fondamentale de l'organisation.

Vouloir changer un tel milieu, vouloir l'axer sur de nouvelles orientations nécessite de la part d'une instance générale, telle la direction, un leadership certain et une démarche démocratique qui mettent donc dans le coup les agents de formation. Il est donc essentiel de bien identifier cette conjoncture organisationnelle pour entreprendre une démarche de changement.

En plus de la conjoncture organisationnelle, il y a la conjoncture "historique". Il s'agit de bien identifier l'état du développement d'un milieu, tenter de voir les tendances futures qui se dégagent de l'analyse de l'évolution passée. Il sera alors plus facile de proposer des choses au plan du devenir qui ne soient pas "déconnectées" du cheminement passé et de l'état du développement d'un milieu donné. C'est passablement ce que nous avons tenté de faire à Bois-de-Boulogne en faisant appel dès le départ à plusieurs agents de formation pour nous aider à préciser ce qui caractérise notre communauté.

L'analyse à faire au départ tient donc de l'analyse sociologique d'un milieu donné. La démarche à suivre ensuite pour faire éclore un projet éducatif doit être démocratique comportant donc un processus continu d'aller-retour entre des idées proposées par ceux qui prennent le leadership et ce qu'en pensent ou proposent les agents de formation qui sont la base de l'activité éducative de l'institution.

6.3 L'interaction des axes contenu-processus

Cette démarche vers un projet éducatif à créer pour un milieu doit être éminemment pragmatique. Il s'agit d'une méthode inspirée de la recherche-action où ultimement l'action est visée comme fruit d'une négociation entre des idéaux et des pratiques. Ces idéaux doivent être ni trop grands ni trop petits, et à la fois suffisamment mobilisants et transformateurs des pratiques quotidiennes. Cette recherche bien pragmatique centrée sur de nouvelles pratiques met l'accent autant sur le processus que sur les idées comme telles. Nous pouvons, sans fausse modestie, affirmer que l'éclosion du projet éducatif chez nous a été rendue possible grâce à un processus bien adapté à notre environnement. Le schéma que nous présentions au chapitre V est assez éloquent à cet effet.

6.4 Le leadership

Nous avons déjà évoqué plus haut la question du leadership dans l'émergence du projet éducatif. Il n'est pas essentiel selon nous, qu'il émane d'une direction, mais celle-ci doit au moins appuyer les efforts d'une autre instance générale* qui désirerait exercer un tel leadership.

---

* Par exemple, la Commission pédagogique, instance générale de consultation dans un cégep, ou encore une assemblée de commissaires dans une commission scolaire.

Le leadership peut émaner de différentes sources. Nous désirons ici en considérer quelques-unes que notre expérience dans le projet éducatif boulonnais nous a conduit à valoriser :

Le leadership apporté par la fonction de dirigeant

Ce leadership tient du pouvoir décisionnel formel. Il tient aussi de la situation privilégiée d'un dirigeant chez qui convergent une masse exceptionnelle d'informations découlant de sa situation même dans l'institution. Ces informations lui viennent tant de sources formelles qu'informelles s'il réussit à établir de bonnes relations avec les personnels. La haute responsabilité même du dirigeant lui donne en plus une envergure par une sorte de "grâce d'état", un sens plus aigu du bien commun institutionnel.

Le leadership apporté par sa personnalité

Celui qui communique une confiance en soi doublée d'une confiance aux autres, un préjugé favorable à l'endroit de tous les membres de l'institution, une empathie (capacité d'écoute et capacité d'emmener les autres à partager ses idées), celui-là peut exercer un réel leadership.

Le leadership apporté par la méthode

Certains parleront de leadership démocratique. Croire en la consultation, faire participer réellement une communauté, rechercher activement les réactions des gens à ce que nous proposons, voilà une autre façon qui est source de leadership.

Le leadership apporté par les idées

Proposer des idées innovatrices et mobilisantes tout en étant enracinées, c'est-à-dire pénétrées d'une connaissance d'un milieu et de sa conjoncture historique, constitue aussi une assise pour du leadership dans une bureaucratie professionnelle.

Il nous apparaît essentiel que ceux qui veulent faire émerger et se concrétiser un projet éducatif disposent de leadership et ce leadership sera d'autant plus déterminant qu'il s'alimentera à plusieurs sources parmi celles que l'expérience d'ici nous a conduit à évoquer.

6.5 Définition du projet éducatif

Conformément à l'ensemble de notre démarche boulonnaise, qui a été fondamentalement pragmatique, où le projet éducatif n'a émergé véritablement qu'à la fin d'un long processus, alors qu'au départ il ne s'agissait que d'une vague idée de mettre le focus sur un développement qualitatif, nous n'avons voulu considérer la définition et les caractéristiques du concept de "projet éducatif" qu'à la fin de ce rapport.

Nous ferons appel ici à la définition qu'en donne Paquette* et aux critères qui qualifient selon lui un projet éducatif. Selon Paquette, "le projet éducatif est un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative". Le mot "projet" dit la perspective dynamique d'un développement. "Celui-ci est centré sur le cheminement d'un milieu mais à travers une inspiration, un sens, une orientation. Ce souci de réduire l'écart entre nos gestes et nos discours est le pivot même de l'idée de projet éducatif. C'est un souci de la recherche d'une cohérence dans l'école". Cette définition sied tout à fait au projet éducatif boulonnais et ses quatre orientations fondamentales qu'il désire opérationnaliser progressivement au cours du quinquennat 80-85. Plus loin, Paquette propose quatre critères pour essayer d'établir ce qu'est un projet éducatif dans un milieu :

- il doit être globalisant : il doit toucher plusieurs facettes de l'activité éducative d'un milieu, tant au niveau de sa gestion qu'au niveau des interactions entre les éducateurs et les étudiants.

---

*PAQUETTE, Claude. Le projet éducatif, Edition NHP, Victoriaville, octobre 1979, pp. 19, 30.

-il doit être impliquant, c'est-à-dire qu'il doit tenter de rejoindre dans leurs racines mêmes plusieurs agents différents du milieu, les rejoindre dans ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent, dans ce qu'ils préfèrent et dans leur agir quotidien.

-il doit donner un sens à l'éducation, c'est-à-dire qu'il doit être développant, il doit fixer un cadre de référence et proposer une orientation à privilégier.

-il doit être progressif, c'est-à-dire qu'il se développe dans le temps, qu'il s'élabore au fur et à mesure des actions et qu'il se modifie au fur et à mesure de celles-ci. Un projet éducatif se développe dans le temps et selon une chronologie qui ne peut que s'établir à posteriori. Il s'agit d'une émergence progressive compte tenu de l'évolution d'une collectivité.

Le projet éducatif de Bois-de-Boulogne que nous avons décrit et analysé est tout à fait en conformité avec ces critères, il serait superflu de le démontrer davantage.

Ces divers éléments que nous venons d'évoquer sont, selon notre expérience, des ingrédients essentiels du modèle qu'est le "projet éducatif" pour une école. Nous pourrions le résumer ainsi :

-Bien clarifier ce qu'est le projet éducatif et ce qu'il n'est pas.

-Bien identifier ses caractères essentiels.

-Bien distinguer les grandes phases fondamentales du projet éducatif, l'une préparatoire, l'autre opératoire.

-Pour changer un milieu, nécessité il y a d'identifier tant sa conjoncture institutionnelle (état de son développement, ses forces et ses faiblesses) que sa conjoncture historique et les tendances lourdes qui s'en dégagent.

-Le caractère collectif du projet éducatif rend essentielle l'inter-relation sur un même plan des axes "contenu" et "démarche" au cours des phases préparatoire et opératoire.

-La nécessité enfin que le projet éducatif soit piloté par une équipe ayant un leadership s'alimentant à plusieurs sources.

CONCLUSION

A l'issue de cette intervention au collège de Bois-de-Boulogne, qui durant quelques 30 mois, a été notre principale préoccupation, il nous vient quelques réflexions que nous désirons communiquer ici.

Le plan de développement et plus particulièrement le projet éducatif a été pour l'institution et pour son principal artisan, une occasion de réaliser des apprentissages. Des retombées qui n'étaient pas recherchées se sont produites dans la foulée de cette démarche.

Le collège de Bois-de-Boulogne est maintenant doté d'un plan quinquennal de développement. Ceci est une première dans l'institution. Ce plan ne se restreint pas à de strictes quantifications, il est surtout d'ordre qualitatif par le biais du projet éducatif. Il n'est pas le fruit de quelques officines closes et imbues d'autorité, il est le fruit d'une démarche qui, sous le leadership de la direction, mit dans le coup l'ensemble de la communauté boulonnaise dont les positions ont été déterminantes dans l'articulation ultime du projet éducatif. Jamais un projet d'envergure n'a eu un tel caractère collectif au collège. Jamais non plus de tels efforts de dépassement du quotidien et de recherche active en vue de choisir lucidement un devenir désirable pour l'institution ne se sont déployés au collège de Bois-de-Boulogne. L'occasion fournie par le plan quinquennal a permis de réduire le fossé entre la direction et les agents de formation du collège, fossé que les relations de travail ont tendance à accentuer. Cette occasion a permis d'établir une dynamique créatrice entre deux instances générales ayant des préoccupations pédagogiques, à savoir la direction des services éducatifs et la Commission pédagogique. Avant 1980, la dynamique existante entre ces deux instances était conflictuelle et démobilisante. Aujourd'hui, il faut parler de climat de confiance entre ces instances générales sans la perte d'une lucidité et d'un nécessaire esprit critique exigés par les rôles respectifs. Le plan quinquennal a été aussi

l'occasion de faire renaître et réintégrer dans les moeurs institutionnels l'instrument de concertation que sont les journées pédagogiques.

Pour le principal artisan qui fut nommé Directeur suppléant des services éducatifs au cours de l'automne 1978, le plan quinquennal et particulièrement le projet éducatif ont été une occasion exceptionnelle d'intégrer de nombreux apprentissages. Apprendre à diriger, apprendre à exercer du leadership, apprendre à travailler avec de nombreux agents de formation qui se retrouvent dans quelque vingt-cinq unités de travail différentes, apprendre à jouer son rôle de nature éminemment stratégique et politique, développer l'art du possible, développer la capacité de se tenir en équilibre sur la corde raide, développer sa capacité de communiquer qui comprend tant la capacité d'écoute que celle de convaincre, apprendre à s'abstraire du quotidien et jouer son rôle de prospecteur. Cette longue démarche a été pour nous une école extraordinaire pour apprivoiser notre rôle de direction des affaires éducatives à Bois-de-Boulogne. Ce qui nous a largement servi à l'automne 1980, au moment où l'institution recherchait un titulaire pour le poste de Directeur des services éducatifs.

Nous avons décrit dans ce rapport la phase préparatoire à l'implantation du projet éducatif au collège. Depuis l'automne 1980, la phase d'opérationnalisation du projet éducatif suit son cours à notre satisfaction. Le jour même où nous rédigions ces lignes, une deuxième journée pédagogique se tient, conformément au plan d'action retenu.

Un dernier commentaire relatif au projet d'intervention du programme de maîtrise en administration publique de l'E.N.A.P. L'obligation de produire le présent rapport nous a pesé lourd. Après avoir investi autant d'énergie à réaliser l'intervention proprement dite dans notre institution, il nous paraissait bien exigeant d'en investir encore pour aussi peu que six (6) crédits. Les exigences du directeur de notre projet, monsieur Gérard Ethier, nous sont apparues bien grandes aussi. Maintenant que nous sommes sur le point de mettre le point final à ce rapport, nous sommes bien satisfait de cette obligation qui nous a été faite. Par la production

de ce rapport, nous avons été amené à articuler un bilan, à faire une analyse à la fois détaillée et globale de cette intervention qui s'était étalée sur quelque 30 mois. Cette obligation de faire rapport nous a permis de tirer des apprentissages qui dépassent l'apprentissage des pratiques que nous évoquions plus haut, de s'élever au-dessus de ces pratiques et d'en tirer des éléments d'ordre conceptuel. L'exercice de la formulation par un discours écrit particulièrement, nous oblige, on le sait, à articuler notre pensée, et en soi est un exercice de création de cette même pensée. Nous avons maintenant une "idée plus claire" de l'intervention que nous avons effectuée grâce à la réflexion supplémentaire qu'a exigé la production du présent rapport. Nous sommes convaincu de l'utilité du projet d'intervention comme moyen majeur d'apprentissage dans ce programme de maîtrise professionnelle et nous sommes entièrement en accord avec la recommandation de Gérard Ethier qui, en août 1979, recommandait à l'E.N.A.P.
de crédits affectés au projet d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Québec, Les Collèges du Québec : nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des CEGEP, Éditeur officiel du Québec, 1978.

Québec, L'Enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Éditeur officiel du Québec, 1977.

Québec, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979.

Québec, La Politique québécoise du développement culturel, Éditeur officiel du Québec, 1978.

Fittes, Céline, "Analyse de l'organisation du cégep Bois-de-Boulogne", travail de recherche présenté à la faculté des hautes études commerciales, Université de Montréal, (sans date).

Beaupré, Léonce, "Bois-de-Boulogne : avant, depuis...", Montréal, Bois-de-Boulogne, communication interne du 5 décembre 1973.

FINALITES ET VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

Québec, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 26-29.

Brouillet, Guy, Quelle éducation? Quelle, Montréal, Léméac, 1978.

Grand'Maison, Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal, Stanké, 1976.

Naud, André et Morin, Lucien, L'ESQUIVE, l'école et les valeurs, Conseil supérieur de l'éducation, Service général des communications, Editeur officiel du Québec, 1978.

LA FORMATION FONDAMENTALE

Québec, Le Collège, rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, Editeur officiel du Québec, juillet 1975.

Québec, L'Activité éducative, rapport 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Editeur officiel du Québec, mars 1971.

Chickering, A.W., The Adolescent Society, New York, Free Press, 1961.

Faure, E. et al., Apprendre à Etre, Paris, Unesco, Fayard, 1972.

Landry, Louise et al., Une Conception des objectifs de développement en éducation (C.O.D.E.), Montréal, Fédération des cégeps, février 1977.

Angers, Pierre, "Les Disciplines obligatoires dans le collège public : leurs objectifs sont-ils valides?", Montréal, Pospectives, IV, no 4, septembre 1968.

Brouillet, Guy, "La Culture générale, Philosophie et culture de l'étudiant", Libre cours, Montréal, cégep de Maisonneuve, no 11, décembre 1975.

Dumont, Fernand et Rocher, Guy, "L'Expérience des cégeps : urgence d'un bilan", Montréal, Maintenant, no 122, janvier 1973.

Gingras, Paul-Emile, "Place aux sciences humaines", Montréal, Prospectives, IX, no 2, avril 1973.

Paquette, Claude, Le projet éducatif, Victoriaville, Edition NHP, octobre 1979.

ANNEXE 1

PROJET D'INTERVENTION 1976-77

(étudiants à temps partiel)

TITRE: LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT D'UN COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL

ETUDIANT (S)

ANDRE CAMPAGNA

LIEU DU PROJET

Organisme: COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE

Unité administrative: DIRECTION GÉNÉRALE

IMPORTANCE PRATIQUE DU PROJET POUR L'ORGANISME COMMANDITAIRE

Le problème d'administration publique justifiant l'intervention:

Le collège Bois-de-Boulogne a été fondé en 1960. Il n'a jamais eu à proprement parler de "plan de développement". La période qu'il entreprend, où la clientèle régulière régionale sera à la baisse selon qu'il s'interroge systématiquement sur le développement de ses programmes d'études, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, puis décide de privilégier certaines axes de développement.

PLAN ET ETAPES DE TRAVAIL

(voir au verso)

SUPERVISEUR DE L'ORGANISME

Nom: Wilfrid Gariépy

Poste: Directeur des services éducatifs

Téléphone: 332-1000 poste 292

CONSEILLER DE L'ENAP

Nom:

Poste:

Téléphone:

AOUT 76

PLAN ET ETAPES DE TRAVAIL

JUILLET 78: Recherche et lecture de textes et documents pertinents.

AOUT 78: Conception du plan général, consultation privée d'acteurs locaux, rédaction de l'avant-projet.

SEPTEMBRE 78: Rencontres:
- superviseur de l'organisme
- conseiller de l'ENAP
- experts du service de recherche et développement(S.R.D.) de la direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) du M.E.Q.

Consultations privées à partir du texte de l'avant-projet.

OCTOBRE 78: Rédaction du projet de plan de développement et transmission du projet à la direction générale.

AUTOMNE 78: Consultation publique selon le mode arrêté par la direction du Collège. Collaboration avec les décideurs pour finaliser le texte à être ratifié par le conseil d'administration.

EXTRAIT DE L'AVIS DE LA COMMISSION PEDAGOGIQUE
LE BOIS-DE-BOULOGNE EE CONCERNANT LE PROJET EDUCATIF (mai 1980)

II. L'AVIS DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE

1,0 Introduction

1,1 Les grandes lignes du plan de développement

1,1,1 Le projet éducatif

Le plan de développement du collège Bois-de-Boulogne, dans son volet "projet éducatif", proposait de faire du collège un lieu de formation qui assurerait le développement intégral de l'étudiant. Pour réaliser cet objectif, il suggérait de valoriser certaines attitudes jugées formatives (1) et de créer un environnement propice aux activités de formation. Pour ce faire, une stratégie de réalisation du projet éducatif était mise de l'avant: l'expérimentation du "groupe-programme".

1,1,2 Le développement des programmes d'étude

Quant au deuxième volet, il suggérait, dans une perspective de maîtrise d'une situation, la baisse volontaire de la clientèle jeune et le contingentement de certaines options. De plus, il proposait une plus grande accessibilité des adultes à Bois-de-Boulogne et, par le fait même, le développement et l'affirmation du secteur Éducation des adultes.

1,2 Les grandes lignes des réactions du milieu au plan de développement

1,2,1 Le projet éducatif

Nous pouvons affirmer que les professeurs, les professionnels non-enseignants et les étudiants ont réagi favorablement à l'idée d'élaborer

(1) Reconnaître l'étudiant comme agent de sa formation (p. 15), favoriser la concertation des éducateurs (p. 16), décloisonner les savoirs (p. 16), redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation (p. 18), Bois-de-Boulogne 85.

un projet collectif. Ils en ont cependant délimité avec précision l'orientation générale et les modalités de réalisation.

a) L'orientation générale

L'orientation générale est définie par les quatre attitudes formatives suivantes:

- Reconnaître l'étudiant comme principal agent de sa formation;
- Favoriser la concertation des agents de formation;
- Décloisonner les savoirs;
- Redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation intégrale de la personne.

b) Un cheminement progressif

Quant aux modalités de réalisation, ce qui a été retenu, c'est un cheminement progressif qui respecte les structures actuelles. Le groupe-programme est jugé comme une modification structurale prématurée qui n'est pas nécessairement congrue aux objectifs proposés. Sans s'opposer en soi à cette forme de regroupement, les trois groupes en rejettent l'expérimentation selon les modalités définies par Bois-de-Boulogne 85 et Pour une meilleure compréhension du projet BB 85. Seuls les P.N.E. accepteraient que les groupes intéressés en fassent une expérimentation volontaire.

c) Les composantes de ce cheminement

Le cheminement proposé par le milieu repose sur trois composantes majeures:

c,1) Les attitudes formatives

La première composante est une demande de la Commission pédagogique aux départements, aux P.N.E. des services et à l'A.G.E. de faire connaître les objectifs qu'ils entendent poursuivre en regard des quatre attitudes qui définissent l'orientation générale et les pratiques actuelles qui y correspondent. Demande, aussi, d'examiner dans quel sens et dans quelle mesure une plus grande responsabilité pourrait être laissée à l'étudiant quant aux décisions qui l'impliquent, enfin, une demande de prévoir des mécanismes d'intégration progressive de l'étudiant aux activités des départements et des services.

c,2) La concertation des agents de formation

La deuxième composante est une demande de la Commission pédagogique aux départements, aux services et à l'A.G.E. pour identifier des objets de concertation et leurs modalités de réalisation. Cette demande donnerait lieu à la formation d'un comité de la C.P. chargé d'élaborer divers scénarios de concertation, de les soumettre au milieu afin que ceux qui seront retenus puissent être expérimentés par les groupes intéressés.

c,3) L'Éducation des adultes

La troisième composante consiste en la création d'un comité ad hoc de la C.P., formé de représentants des deux secteurs (professeurs, étudiants, P.N.E.), chargé de poursuivre une réflexion sur une politique de concertation entre l'Éducation des adultes, les services et les départements pour les ressources humaines et les autres ressources.

1,2,2 Le développement des programmes d'étude

Le second volet du plan de développement et le document Pour une meilleure compréhension du projet éducatif proposaient deux scénarios différents de baisse volontaire de la clientèle jeune. Le milieu met en doute l'évaluation de la situation locale en ce qui a trait à la baisse de la clientèle. De plus, il trouve contradictoire d'accepter une baisse de la clientèle et de promouvoir, d'un même souffle, une

politique d'"augmentation du taux de scolarisation chez cette partie de la population d'âge collégial..." (Politique du Collège quant à l'accessibilité des étudiants au niveau collégial). C'est pourquoi les trois groupes refusent la baisse volontaire de la clientèle jeune et demandent au Collège de mettre en place des mécanismes d'opérationnalisation de sa politique d'accessibilité des étudiants et de les faire connaître au milieu.

1.3 Conclusion

Il s'agit là, bien sûr, des lignes de force de l'avis de la C.P. D'autres précisions sont nécessaires pour connaître l'ensemble des propositions liées aux quatre thèmes et pour bien faire saisir certains points de divergence entre les groupes. C'est pourquoi nous allons maintenant reprendre les quatre thèmes en rappelant pour chacun les réflexions du Guide d'analyse et en précisant les données nécessaires à la compréhension des propositions. Ces propositions seront présentées telles quelles avec des notes explicatives et des remarques quand cela s'impose.

ANNEXE 3

EXTRAIT DU PROCÈS-VERBAL DE LA 86e RÉUNION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DU COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE TENUE LE 16 SEPTEMBRE 1980

9. Projet de plan de développement (doc.- C.A.-86e-80.591)

9.1 Présentation du projet de la démarche et des avis de la Commission pédagogique.

9.2 Remise de l'étude des clientèles et des programmes (2e partie) à l'assemblée de décembre; remise de l'étude sur l'éducation des adultes à une date ultérieure.

9.3 Orientation générale du plan.

9.3.1 Présentation

9.3.2 Discussion

9.3.3 Résolution

ATTENDU QUE le constat est fait d'une volonté collective d'élaborer un projet éducatif collectif basé sur quatre énoncés;

voir le projet élaboré par la direction du collège et proposé à l'ensemble de la communauté;(Bois-de-Boulogne 85, 1re partie);

voir l'avis unanime des trois composantes de la Commission pédagogique, professeurs, P.N.E. et étudiants (proposition A.3.,3)

il est proposé et résolu, à l'unanimité, (résolution nº 761)

D'engager le Collège dans la mise en place d'un projet collectif, au collège de Bois-de-Boulogne, dont l'orientation générale est définie par les quatre attitudes formatives suivantes:

1. Reconnaître l'étudiant comme principal agent de sa formation;
2. Favoriser la concertation des agents de formation;
3. Décloisonner les savoirs;
4. Redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation intégrale de la personne.

Proposé par M. André Campagna
Appuyé par M. Claude Larouche

9.4 Mise en opération

9.4.1 Présentation

9.4.2 Discussion

9.4.3 Résolution

ATTENDU QUE la Commission pédagogique a émis des avis relatifs à la mise en opération du projet éducatif (voir les propositions A.3,2; A.3,4; A.3,5; A.3,6; A.3,7; A.3,8; B.3,1; B.3,2 et B.3,3),

il est proposé et résolu, à l'unanimité, (résolution nº 762)

De retenir le plan d'action suivant qui mobilisera une participation volontaire:

1. Relativement aux quatre attitudes formatives

1.1 Les diverses unités de travail des services éducatifs (départements et services) et l'Association générale des étudiants sont invités à:

- faire connaître les objectifs qu'ils entendent poursuivre en regard des attitudes formatives;
- identifier les pratiques actuelles qui correspondent déjà à ces objectifs;
- examiner dans quel sens et dans quelle mesure une plus grande responsabilité pourra être laissée à l'étudiant quant aux décisions qui l'impliquent;
- prévoir sur une période de cinq ans des mécanismes d'intégration progressive de l'étudiant aux activités départementales et aux activités des services éducatifs;
- communiquer les éléments précédents à la Commission pédagogique et au directeur des services éducatifs.

1.2 Une demi-journée d'étude sera organisée en novembre 1980 afin de discuter les éléments décrits en 1.1. A cette demi-journée seront invités les étudiants et le personnel du collège.

1.3 Une partie importante du rapport annuel de l'institution au cours des cinq prochaines années sera consacrée à faire état du cheminement et de l'implantation du projet éducatif; le Directeur des services éducatifs et la Commission pédagogique avineront le Conseil d'administration au moment où l'un ou l'autre le jugera nécessaire quant à l'opérationnalisation du projet éducatif; il va de soi que le Conseil peut demander à l'occasion un rapport sur l'évolution du dossier.

2. Relativement à la concertation des agents de formation

2.1 Les différentes unités de travail des services éducatifs de l'Association générale des étudiants sont invitées à identifier des objets de concertation et des modalités de réalisation pour ensuite les communiquer à la Commission pédagogique.

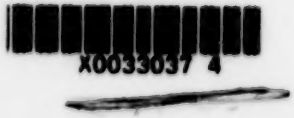
2.2 Compte tenu des indications données en 2.1, la Commission pédagogique est invitée à élaborer divers scénarios de concertation précisant les objets et les modalités de concertation.

2.3 La direction des services éducatifs est invitée à apporter son expertise pédagogico-administrative à ces travaux et à les faciliter grâce à des ressources appropriées.

2.4 Une demi-journée d'étude sera tenue au cours de l'hiver 1981 pour étudier ces dossiers; seront invités les étudiants et le personnel du collège.

2.5 La Commission pédagogique recommandera, vers le mois d'avril 1981, au Conseil d'administration les scénarios qu'elle jugera valables d'expérimenter

Proposé par M. André Campagna
Appuyé par Mme Marie-Josée Champagne


X0033037 4

DATE DE RETOUR

C.N.F. MONTRÉAL
DOCUMENTATION

Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170487
Centre d'intérêt : 500

Campagna, André.

L'émergence d'un projet éducatif au Collège de Bois-de-Boulogne / par André Campagna. -- [Montréal?] : A. Campagna, 1981.
ii, 61, [11] p. ; 28 cm + doc. d'acc. (62 p.)

Titre du doc. d'acc. : Bois-de-Boulogne '85. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique (MAP)". Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Projet éducatif * Développement de l'étudiant * Formation fondamentale * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Collège de Bois-de-Boulogne

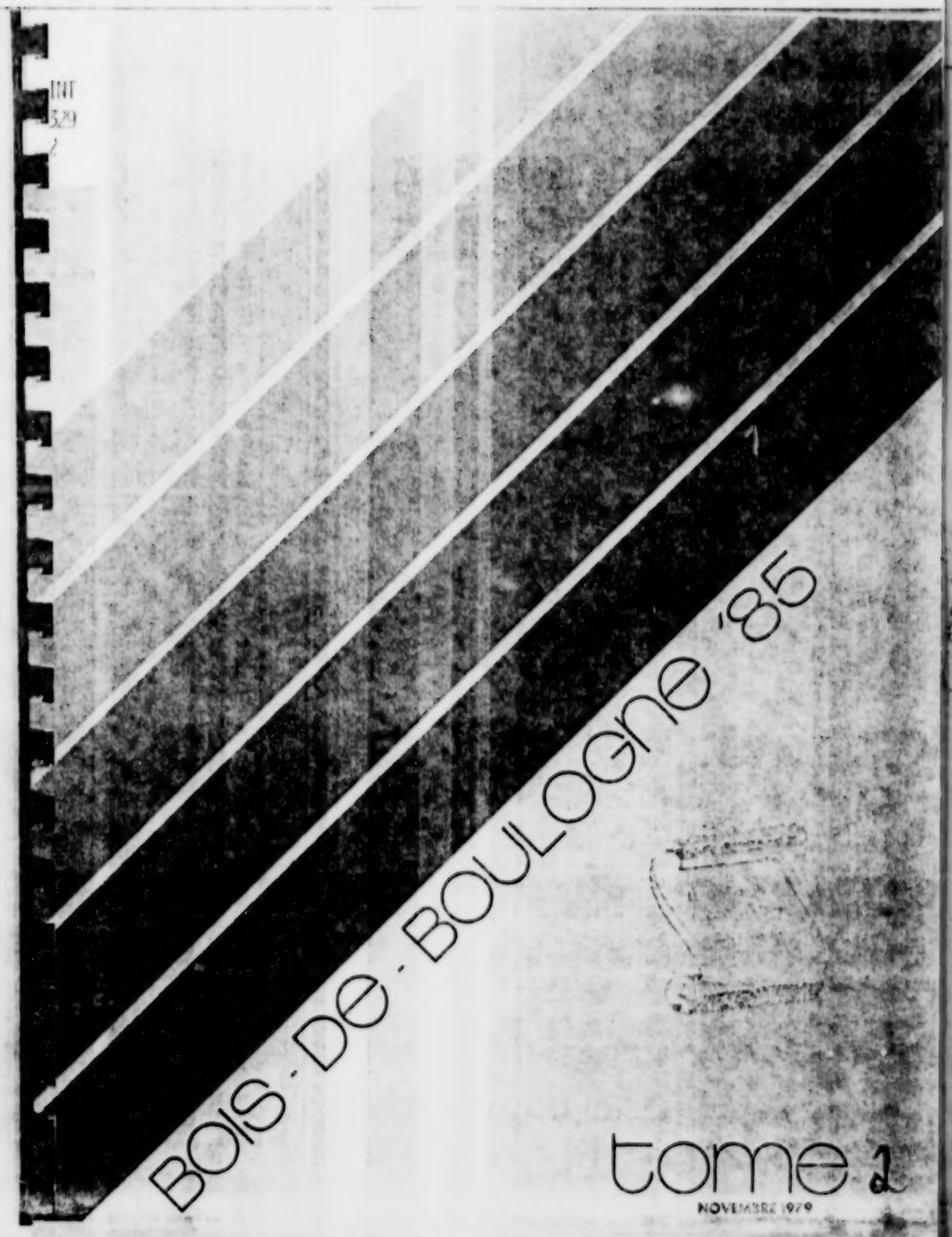
Le but de ce projet d'intervention est de doter le Collège de Bois-de-Boulogne d'un plan quinquennal de développement qui vise le développement qualitatif au plan des activités éducatives. Ce projet se réalise par l'entremise de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un projet éducatif ayant pour objet tant le champ de l'enseignement régulier que le champ de l'éducation des adultes. Le modèle pédagogique proposé par le projet éducatif est fondé sur le concept que le développement humain est l'affaire d'une vie et que l'école a une vocation particulièrement importante sur ce plan. Dans le but de circonscrire ces concepts fondamentaux, on propose les quatre attitudes formatives suivantes : 1. reconnaître l'étudiant comme agent principal de sa formation, 2. favoriser la concertation des agents de formation, 3. décloisonner les savoirs, 4. redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation intégrale de la personne. Puis, on établit un plan précis d'action pour favoriser l'opérationnalisation du modèle pédagogique proposé. Il s'agit d'une stratégie concrète qui prend la forme d'un projet dénommé le groupe-programme, réunissant les étudiants d'un programme d'étude donné, leurs professeurs et leurs conseillers pédagogiques.

Type de document :

INT
329
2

9774-B.

INT
329
2



BOIS-DE-BOULOGNE '85

tome 2

NOVEMBRE 1979

Le Vol. 2. à Montréal

7430563
BADADUQ

projet

PLAN DE DÉVELOPPEMENT

première partie

LE PROJET ÉDUCATIF

PRÉSENTATION

Un plan de développement en deux volets

Jalon du système d'éducation québécois, le cégep n'est qu'un des multiples lieux éducatifs du grand réseau des agents culturels. Il s'y manifeste et s'y structure cependant avec suffisamment d'autonomie pour proposer et fonder un projet éducatif original. Or, peu de plans de développement ont accordé une réelle importance à cet aspect. Il faut cependant avouer qu'un plan de développement, même s'il permet l'élaboration d'un projet éducatif, est réservé habituellement à la planification quantitative des principales dimensions d'une organisation.

Le plan de développement du collège Bois-de-Boulogne s'inscrit dans cette volonté d'une institution d'authentifier ce qui la caractérise, de se l'approprier en le traduisant dans un projet éducatif collectif. Il ne saurait pour autant mettre de côté la planification quantitative de son développement. Cette planification touchera les principales composantes de la structure du collège. Cependant, elles seront vues à travers le cran de mire que constitue l'évolution des programmes d'étude.

Le plan de développement, BOIS-DE-BOULOGNE '85, se présentera donc en deux volets. Pour en faciliter la lecture, nous avons fait de la première partie, LE PROJET ÉDUCATIF, et de la seconde, L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDE, deux brochures distinctes.

TABLE DES MATIÈRES

Pages

INTRODUCTION. 9

CHAPITRE I LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE. 11

1.0 - INTRODUCTION. 13

2.0 - UN CHOIX : LE COLLÈGE COMME LIEU DE FORMATION 13

3.0 - DES ATTITUDES FORMATIVES. 15

3.1 - Reconnaître l'étudiant comme agent de sa formation 15

3.2 - Favoriser la concertation des éducateurs. 16

3.3 - Décloisonner les savoirs. 16

3.4 - Redéfinir ses activités éducatives dans une perspective de formation. 18

4.0 - CRÉER UN ENVIRONNEMENT PROPICE AUX ACTIVITÉS DE FORMATION . . 19

5.0 - LA FORMATION COLLÉGIALE 20

6.0 - CONCLUSION. 21

CHAPITRE II QUELQUES DIMENSIONS DE LA VIE PÉDAGOGIQUE À BOIS-DE-BOULOGNE. 23

1.0 - INTRODUCTION. 25

Pages

CHAPITRE IV LA STRATÉGIE CONCRÈTE POUR RÉALISER CE PROJET COLLECTIF : UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE 45

1.0 - INTRODUCTION : SE CONCERTER SUR UN CERTAIN MODÈLE 47

1.1 - Une voie à privilégier. 47

1.2 - Le "groupe-programme" : affûter son outil 48

2.0 - LA FORMATION EN "GROUPE-PROGRAMME". 49

2.1 - Quatre dimensions de la formation assurées par le projet 49

2.1.1 - La redéfinition des objectifs 49

2.1.2 - La formation centrée sur l'étudiant 49

2.1.3 - Le décloisonnement des savoirs. 50

2.1.4 - L'environnement 50

2.2 - Le groupe-programme s'appuie sur une expérience vécue. 50

2.3 - Le modèle de la "structure matricielle" 51

2.4 - Le département et le "groupe-programme" 52

3.0 - QUELQUES RAISONS MILITANT EN FAVEUR D'UN TEL PROJET. 53

4.0 - LES QUATRE ÉTAPES DE L'EXPÉRIENCE. 56

5.0 - CONCLUSION UN PROJET : L'ÉCOLE POUR TRANSFORMER 57

6.0 - LA BIBLIOGRAPHIE 59

INTRODUCTION

Provoquer une réflexion collective sur la vie éducative propre à Bois-de-Boulogne, en dégager les principales composantes et les différentes lectures possibles, générer un moyen de les investiguer, de les confronter et, finalement, d'avoir prise sur elles, tels sont les principaux objectifs du projet collectif que nous entendons mettre de l'avant.

Le premier chapitre de ce volet du plan de développement sera consacré à la clarification du modèle pédagogique que projette ce dessein collectif. Il s'attardera surtout aux attitudes formatives et à l'environnement éducatif auxquels fait appel un tel projet. Puis viendront les caractéristiques du cadre actuel de formation. Ce sujet, élaboré dans le deuxième chapitre, se répartira naturellement selon les axes propres à la formation initiale et à la formation continue. Quant au troisième chapitre, il proposera des lectures de la réalité éducative de Bois-de-Boulogne. Enfin, le quatrième et dernier chapitre traitera des moyens mis en oeuvre pour réaliser le projet collectif.

chapitre I

LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE

1.0 INTRODUCTION

Notre projet éducatif ne vise pas de façon prioritaire à circonscrire un champ de valeurs ou de finalités. Il entend surtout donner prise sur le réel, introduire à une lecture des difficultés pratiques qui forment le canevas de la vie éducative de l'institution. Par ce biais, il pourrait certes faire lever ces valeurs, les rendre explicites, mais alors elles jailliront de la réalité même. Cependant, de par sa nature, le projet collectif concrétise un modèle de formation dont il importe de tracer le profil. Pour ce faire, nous retiendrons les attitudes formatives qu'il prend en compte et l'environnement éducatif auquel il se réfère.

2.0 UN CHOIX: L'ÉCOLE COMME LIEU DE FORMATION

Le jeune et l'adulte, que celui-ci soit étudiant ou éducateur, sont engagés, "suivant les caractéristiques propres à leur stade de développement, dans une entreprise de réalisation de soi"[1] où ils sont les agents de leur propre développement. Ce processus actif de réalisation de soi doit s'exercer, pour atteindre son développement optimal, dans un lieu où les pratiques d'apprentissage et l'environnement éducatif s'organisent et se conjuguent en fonction même de ce processus de croissance. Faire du collège un lieu de formation, c'est favoriser l'éclosion ou l'enrichissement de certaines pratiques qui visent la formation de l'individu, c'est concevoir ou réaménager l'environnement en fonction d'un

[1] ARTAUD, Gérard, "Communication au colloque Edgar Faure", Université d'Ottawa, mars 1973.

projet de formation. C'est admettre que l'étudiant, le professeur, l'administrateur, le professionnel,... sont également impliqués dans le processus de formation des individus, jeunes ou adultes, qui se côtoient chaque jour dans un collège.

De plus, faire de l'école un lieu de formation, c'est imaginer des formes nouvelles qui permettront aux relations éducatives de s'établir dans le lieu même où les intérêts de la personne prennent forme et se développent. Si on ne peut confondre l'école et la vie, comme le soulignait Nicolas Scherer, il faut toutefois rendre l'environnement éducatif "moins contraignant, plus proche de la réalité"[1]. Il faut de plus reconnaître et valoriser l'apport spécifique de l'école dans la formation. Certes les autres lieux culturels charrient des réseaux de valeurs qui conditionnent l'espace éducatif scolaire. Cependant, cet espace qui permet une longue pratique articulée d'une discipline peut seul, peut-être, valoriser - de par les conditions dans lesquelles il s'exercera - le processus de changement qui fait d'une personne un être de plus en plus autonome, qui s'autoconstruit en intégrant les connaissances à ses propres objectifs de formation. Dans cette perspective, il importe de rapprocher l'étudiant de son expérience, de favoriser les situations où il aura accès "à l'intégralité de son expérience" (P. Castelain) et de reconnaître qu'il est l'agent principal de son propre changement.

1 "Il faut accepter une fois pour toutes que l'école n'est pas la vie, qu'elle ne peut l'être et que, tout au plus, elle n'en est qu'une partie, qu'un aspect particulier" (Nicolas Scherer).

3.0 DES ATTITUDES FORMATIVES

3.1 Reconnaitre l'étudiant comme agent de sa formation

Retrouver l'étudiant au centre du processus éducatif, le reconnaître comme principal agent de sa formation, l'aider à s'approprier de façon dynamique le "cadre structural d'une discipline, ses concepts fondamentaux"[1] et lui permettre d'intégrer, de réfléchir son expérience propre, voilà autant de caractérisqiques d'une relation éducative vécue dans une perspective de formation, inscrite dans un lieu éducatif. Le collège devrait, en fait, faciliter le processus d'actualisation des virtualités de l'étudiant en favorisant les meilleures conditions d'expression et d'exercice des talents et des ressources de celui-ci; le collège devrait aussi promouvoir, de par ses propres objectifs, l'analyse et la critique des objectifs de formation que l'étudiant se donne ou qu'on lui propose par le biais de son cursus scolaire. Nous irions même jusqu'à dire que la formation vraie est fonction des valeurs que l'étudiant lui attribue et que, de ce point de vue, reconnaître l'étudiant comme agent de sa formation, c'est admettre qu'il puisse nier à l'espace éducatif scolaire tout rôle dans sa formation, dans ce qu'il admet être sa formation.

Enfin, faut-il souligner que valoriser l'autonomie de l'étudiant ne signifie d'aucune façon minimiser le rôle des relations interpersonnelles. L'intégration du vécu et le développement des virtualités de la personne passent par des réseaux complexes de communication qui mettent en perspective la signification propre de la formation scolaire. De ce point de vue, les éducateurs jouent un rôle de premier plan.

---

[1] GINGRAS, P.-E., "Place aux sciences humaines", Prospectives, avril 1973.

3.2 Favoriser la concertation des éducateurs

Poursuivre comme objectif la construction d'un lieu éducatif qui favorise la formation de l'étudiant, c'est vouloir mettre en oeuvre les conditions propices à une concertation des éducateurs, concertation qui peut seule assurer au projet de formation cohérence et efficacité. En effet, l'éducateur, s'il doit se centrer "sur les aspirations et les besoins de l'étudiant, sur l'expérience de développement et d'apprentissage qu'il effectue", doit aussi, parallèlement, s'entendre avec les autres éducateurs sur la façon de répondre à ces besoins et sur la façon de favoriser le processus général de formation dans lequel l'étudiant est engagé.

Cette concertation n'est certes pas la seule condition pour faire de l'école un lieu de formation. En fait, l'éducateur doit s'intéresser aux potentialités de l'étudiant, le saisir à partir de ses valeurs propres, le confronter même à d'autres expériences, d'autres valeurs, d'autres informations. Mais toutes ces attitudes ne peuvent s'actualiser si, pour l'éducateur, l'unité de la personne de l'étudiant ne prime sur les connaissances propres à la discipline.

3.3 Décloisonner les savoirs

La concertation des éducateurs n'a de sens, en effet, que si l'on admet que, dans une perspective de formation, "l'unité de la personne intellectuelle, affective, physique, sociale' de l'étudiant doit primer sur le savoir propre à la discipline. Avouons d'emblée que notre projet et notre défi sont de développer intégralement toutes les virtualités de l'étudiant, de le rendre libre et autonome. Ajoutons que ce projet et ce défi s'actualisent dans le cadre des programmes de formation qui présupposent une compétence professionnelle (le savoir

et le savoir-faire professionnels) et une compétence prospective (le savoir-être).

Or, si "une forte proportion d'étudiants estiment avoir reçu du collège ce qu'ils en attendaient, soit, prioritairement, une préparation adéquate pour entrer directement sur le marché du travail ou pour s'inscrire au département universitaire de leur choix"[1], on doit par contre constater que cette appréciation diffère beaucoup quand elle se réfère à l'aspect qualitatif de la formation (savoir-être) En effet, pour la majorité des étudiants, "le programme de cours apparaît comme ayant sur eux un impact plus ou moins important quant à la structuration de leurs idées et de leurs projets professionnels"[2]. De plus, ils jugent de façon négative la possibilité du programme de cours de "rejoindre leurs préoccupations véritables et surtout de mettre à profit leurs expériences concrètes"[3]. Bref, la formation professionnelle aurait tendance à prendre le pas et forcerait l'étudiant "dans le cours de son expérience scolaire, et plus spécialement au collège, à opérer une certaine forme de divorce entre ses préoccupations personnelles et les exigences de la formation professionnelle et à accepter de subordonner ses intérêts plus personnels et plus immédiats à la nécessité de se préparer à l'exercice d'une profession"[4]. Sans vouloir ramener cet état de fait au seul cloisonnement des savoirs, force nous est de constater que celui-ci y joue certainement un rôle prépondérant. C'est ce que souligne d'ailleurs

1 BERNIER, LEON, Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires.

2,3,4 Ibidem. p. 43 et p. 45. Même constatation dans les résultats du Questionnaire I.P.R. (Emission pédagogique). "L'étudiant n'est pas sûr de son orientation professionnelle (33,7%), il affirme ne pas connaître suffisamment ses aptitudes (53,7% et (...) il réclame plus d'information scolaire et professionnelle" (p. 34).

un des lauréats du 3e concours de la revue Critère, Eric Gauthier : "Le cégep favorise la création de ghettos culturels : ghettos des sciences de la santé, de la foresterie, des arts, etc. (...) Quant à l'outillage intellectuel, la difficulté d'en savoir pleinement l'importance vient de l'impossibilité de mettre cet outillage en relation avec l'exercice quotidien d'une profession (...) On me donne accès à plusieurs champs de connaissances : chimie des solutions, astrophysique, linguistique, algèbre vectorielle, écologie, etc. Pourtant, toutes ces connaissances accumulées indépendamment, dans un cadre bien défini, perdent leur signification hors de ce cadre parce que l'enseignement collégial favorise l'apparition de cloisons psychologiques. Les vases ne sont pas communicants"[1].

Ces considérations tendent à montrer que le décloisonnement des savoirs est une orientation éducative qui peut aider à faire de l'école un lieu de formation, qui pose même - sur d'autres plans - le problème de la relation école/milieu : "Au cloisonnement des disciplines correspondent aussi les cloisonnements de l'école et de la vie"[2].

3.4 Redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation

Enfin, faire de l'école un lieu de formation, c'est attendre de chaque agent éducatif qu'il redéfinisse dans une perspective de formation les objectifs des activités qu'il propose, et ce, qu'il s'agisse d'activités d'apprentissage créditées, d'activités "parascolaires".

---

1 GAUTHIER, ERIC, "Le monde du travail", dans Critère, printemps 1979.

2 FAURE, EDGAR, Apprendre à être, Unesco - Fayard, 1972.

ou de services offerts à l'étudiant. D'ailleurs, comme le soulignait Bernard Honoré, "l'activité formative ne saurait séparer, dans les pratiques qu'elle met en oeuvre, les divers niveaux de l'activité humaine, qu'elle vise au contraire à différencier et à intégrer dans une totalité".

4.0 CRÉER UN ENVIRONNEMENT PROPICE AUX ACTIVITÉS DE FORMATION

L'axe central d'un environnement propice aux activités de formation est sans doute un vouloir collectif minimal. Sans ce vouloir, la gestion des lieux physiques, l'élaboration des règles budgétaires et administratives, la planification des services offerts, la reconnaissance mutuelle des rôles particuliers ne sauraient se conjuguer pour faire vivre l'école comme lieu de formation. Mais il y a plus. En effet, chaque composante de l'environnement devrait être pensée en fonction d'objectifs de formation. D'ailleurs, le propre de l'activité formative est de "contribuer à créer les conditions donnant à toute activité une dimension formative". Or, dans l'état actuel des choses, rares sont les institutions qui recherchent vraiment une intégration des différentes interventions visant à la formation de l'étudiant. On se dit alors que l'étudiant, lui, en fera la synthèse, mais encore faut-il lui assurer les conditions de réalisation de cette synthèse, conditions qui permettent l'émergence d'une nouvelle cohérence : "on peut certes considérer qu'il appartient à chacun de faire pour lui-même cette recherche indispensable de totalisation des possibilités découvertes de façon morcelée. C'est méconnaître que cette totalisation dans l'expérience n'est génératrice de sens que dans des situations relationnelles". (Bernard Honoré)

5.0 LA FORMATION COLLÉGIALE

Les attitudes formatives et l'environnement que nous venons d'évoquer appellent tout naturellement une définition de la formation collégiale que Bois-de-Boulogne veut favoriser.

Pour cette formation, deux grandes orientations sont possibles : mettre l'accent sur le développement intégral de la personne (développement intellectuel, affectif, social et corporel) ou s'attarder aux savoirs fondamentaux que chacun devrait intégrer pour jouer un rôle dynamique dans la société. Il y a là différence de points de vue et non contradiction.

Le collège, quant à lui, entend privilégier la première voie. Il lui semble en effet essentiel que l'étudiant acquière une méthode de travail qui le rende apte à apprendre par lui-même, développe son sens critique, découvre et explore sa réalité culturelle et celles des autres, développe un système intégré de valeurs, manifeste une volonté de compétence dans son domaine propre, découvre l'apport d'une bonne condition physique, apprenne à s'évaluer et à utiliser au maximum ses possibilités, manifeste une curiosité intellectuelle...

Ce profil reste bien sûr à compléter. C'est ce à quoi le plan de développement veut convier tous les éducateurs. Il propose à chacun d'identifier les pratiques qui s'intègrent déjà à ces visées et à explorer celles qui sont susceptibles de donner à la formation collégiale sa qualité optimale.

6.0 CONCLUSION

Nous avons tenté de clarifier le modèle pédagogique que projette le dessein collectif que nous entendons mettre de l'avant. Pour ce faire, nous avons identifié une série d'attitudes pédagogiques et une conception de l'environnement éducatif qui peuvent faire de l'école un lieu de formation. Si nous voulons que cette réalité existe, c'est bien sûr que nous croyons qu'elle est de nature à assurer à la nouvelle génération d'étudiants une éducation de qualité. C'est aussi que nous constatons que, par delà la formation scolarisante, par delà le cloisonnement départemental et les apprentissages compartimentés, se dessinent nettement, ici, à Bois-de-Boulogne, tout un éventail de pratiques éducatives qui constituent les amorces et les ferments d'une telle orientation.

chapitre II

QUELQUES DIMENSIONS DE LA VIE PÉDAGOGIQUE À BOIS-DE-BOULOGNE

1.0 INTRODUCTION

Le projet éducatif présenté au chapitre précédent, pour s'actualiser, doit tenir compte des limites et contraintes imposées par le régime pédagogique actuel et par le "vécu" de Bois-de-Boulogne comme collège public né, il y a dix ans, de trois institutions et qui s'est formé une personnalité au fil des ans. Ce chapitre voudrait explorer le cadre où ce projet éducatif aura à se réaliser. Il devrait dégager les principales caractéristiques qui permettront de poser la meilleure problématique du développement futur du collège; ce qui permettrait à chacun de poser la question : compte tenu de la lecture la plus juste de la réalité de Bois-de-Boulogne, quel est le moyen le plus judicieux pour promouvoir une éducation de qualité pendant les cinq prochaines années? Avant de faire cette lecture de la réalité boulonnaise - ce qui fera l'objet du chapitre III - nous nous attarderons ici sur le régime pédagogique et notre vécu pour y déceler les conditions propices au développement d'une formation qui ne soit pas un luxe réservé à une élite, mais bien le terreau commun de toutes les cultures : les scientifiques, les techniques, les artistiques et même les ...générales.

2.0 LE CADRE ACTUEL DE LA FORMATION

Examinons de plus près le régime pédagogique tel qu'il a été vécu à Bois-de-Boulogne pour tenter d'identifier des vecteurs possibles de développement qui s'inscriraient déjà dans le sens défini plus haut et pour identifier aussi des tendances contraires. A la suite de cet inventaire, nous nous essaierons à prévoir le sens d'un développement possible.

2.1 La formation initiale

La clientèle jeune du collège vient se donner une formation générale ou professionnelle. L'homogénéité de formation antérieure rend plus facile la poursuite d'objectifs de formation identiques. Quel projet offrir à cette clientèle de 18 ans en moyenne qui se dirige vers des études universitaires ou vers un travail de technicien spécialisé? Le seul critère qui varie ici est le type de besoins à la sortie du collège. La toile de fond : une certaine conception plus ou moins partagée par la plupart des intervenants de ce qu'est la culture et des disciplines éducatives envisagées pour l'acquérir. L'inconnue : où se situe la frontière entre le secondaire et l'université? avant le collège ou après? Certains diront que la frontière se déplace du secondaire à l'université selon que l'accent est surtout mis sur la formation générale ou plutôt mis sur les savoirs systématiques et spécialisés. Nous n'aurons pas la témérité de trancher ces questions et nous nous en tiendrons à scruter le cadre actuel de la formation initiale pour y poser un regard tout pragmatique et y déceler les intentions au creux des gestes et des pratiques.

2.1.1 Les cours communs

Tous les étudiants ont obligatoirement un tronc de cours communs (français, philosophie, éducation physique[1]), tant au général qu'au professionnel[2]. Ces cours visent à consolider des acquis variables et à "instrumenter" les étudiants sur le plan de la pensée et de la langue.

---

1 Le livre blanc nous propose aussi les cours d'économie et de civilisation du Québec.

2 Voir le graphique : Répartition des étudiants par champ, domaine et secteur d'enseignement en 1978-1979. p. 29

En plus de favoriser une compétence à communiquer et une attitude philosophique, ces cours sont l'occasion des premières synthèses où l'étudiant tente de se situer dans son environnement culturel et social.

2.1.2 Les cours de concentration et de spécialisation

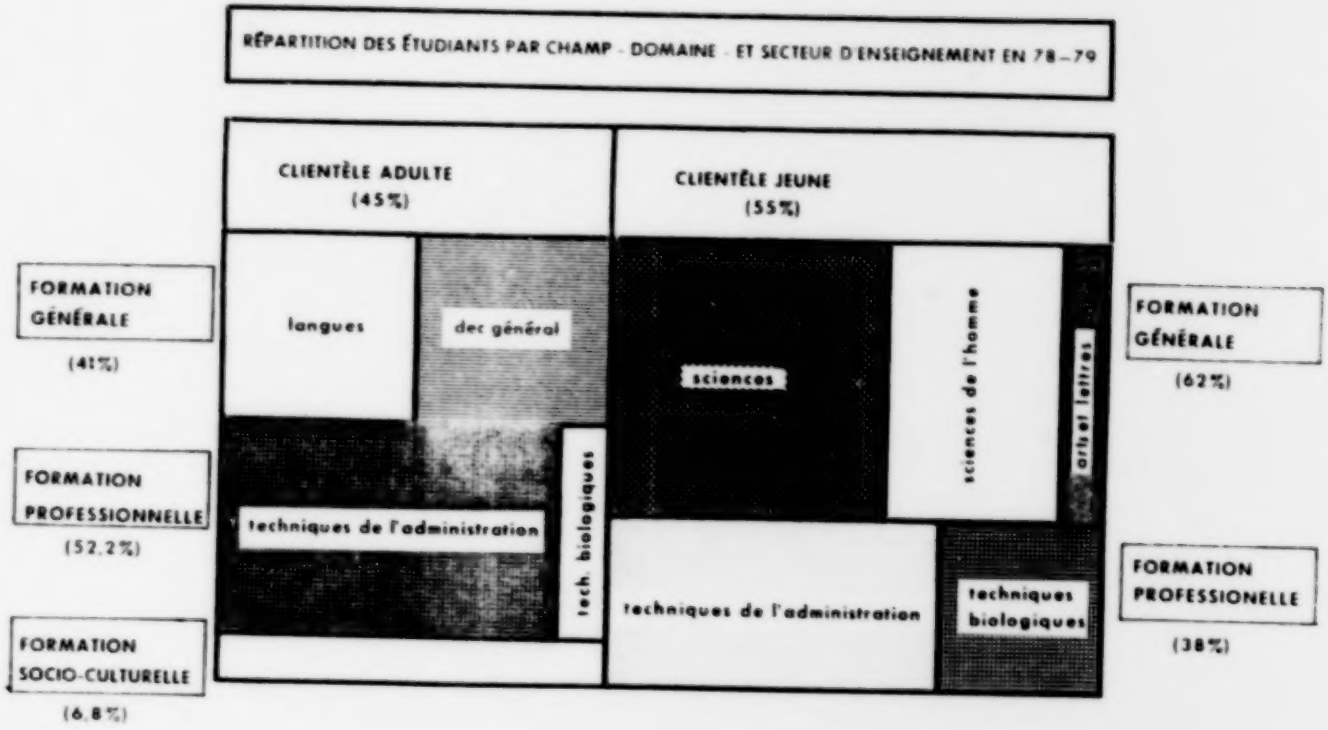
Les cours de la concentration à l'enseignement général proposent un enseignement des sciences ou des arts. Ces cours représentent pour l'étudiant le lieu de son principal investissement. Ils seront la base de ses études universitaires. Il est donc impérieux pour lui d'y afficher la meilleure performance : son admission à l'université en dépend. L'apprentissage d'une science doit conduire parfois à un morcellement et un cloisonnement des savoirs. A Bois-de-Boulogne, les étudiants du secteur général se répartissent selon une distribution assez différente de celle observée dans le réseau collégial. Ainsi on retrouve en sciences pures 56% de la clientèle alors que le réseau en compte 33%, contrairement au secteur des sciences de l'homme qui regroupe 38% des étudiants, alors que le réseau en dénombre 54%. On devra tenir compte de la présence massive de ces étudiants de sciences pures dans l'évolution du développement pédagogique du collège.

A l'enseignement professionnel, les cours de spécialisation visent d'abord la compétence immédiate du technicien. L'urgence du savoir-faire technique peut mener à l'acquisition de recettes de règles techniques. Cela pourrait aussi consister plutôt en l'acquisition des principes des opérations techniques.

Entre la recette et la formation, la différence peut parfois paraître mince aujourd'hui, énorme plus tard. Tout préoccupé qu'on soit de compétence immédiate, on peut

facilement orienter l'apprentissage sur le

A Bois-de-Boulogne, il y a peu de programmes professionnels. On en compte quatre qui regroupent près de 260 étudiants chacun. Ce qui est énorme en comparaison de la moyenne du réseau (160). Le principal secteur professionnel est celui des techniques administratives (65 ; le réseau : 33) et le secteur secondaire : les techniques biologiques (35 ; le réseau : 23). Les deux programmes de secrétariat et de techniques infirmières associés à la présence de la seule résidence de filles de l'île de Montréal sont probablement la cause de la prédominance du sexe féminin au collège (trois étudiants sur cinq sont des filles).


RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR CHAMP - DOMAINE - ET SECTEUR D'ENSEIGNEMENT EN 78-79
CLIENTÈLE ADULTE
(45%)
CLIENTÈLE JEUNE
(55%)
FORMATION GÉNÉRALE
(41%)
FORMATION PROFESSIONNELLE
(52,2%)
FORMATION SOCIO-CULTURELLE
(6,8%)
langues
dec général
techniques de l'administration
tech. biologiques
sciences
sciences de l'homme
arts et lettres
techniques de l'administration
techniques biologiques
FORMATION GÉNÉRALE
(62%)
FORMATION PROFESSIONELLE
(38%)

2.1.3 Les autres activités éducatives

Pour certains étudiants, le recours à divers services auxiliaires facilite le développement d'une formation mieux intégrée. Il est souvent utile de faire appel à l'API, au psychologue et au conseiller d'orientation. Le dépistage en cours de session des difficultés d'un étudiant, de ses problèmes d'apprentissage, de ses problèmes d'insertion dans le milieu, comme la connaissance de ses difficultés financières ou familiales sont autant d'occasions de tirer le parti le plus profitable de son vécu. Cette dimension de l'intégration du vécu de l'étudiant semble pris en compte particulièrement dans des activités de développement personnel reliées de près ou de loin à la formation scolaire (activation de développement vocationnel et personnel, développement émotivo-rationnel, méthode de travail efficace, développement artistique, scientifique, spirituel ou physique). Qu'il s'agisse de guide de travail en bibliothèque ou de recours à ces personnes ressources des divers services didactiques (audio-visuel, bibliothèque) ou des services aux étudiants (placement, loisirs culturels), les étudiants tirent un profit certain des ressources mises à leur disposition. Toutes les activités marginales à l'enseignement proprement dit sont, malgré tout, un indice du besoin de plusieurs étudiants d'associer à leur formation d'autres interventions bien identifiées et bien ajustées à leur stade de développement. N'y a-t-il pas là une dimension importante à privilégier si l'on voulait se donner toutes les chances d'offrir vraiment une formation fondamentale?

2.2 La formation continue

La clientèle adulte qui a une moyenne d'âge de 28 ans se partage ainsi : la formation générale (41), la formation professionnelle (52,2) et la formation populaire (6,8).

2.2.1 La formation générale

Ici, même au général, on retrouve une préoccupation de compétence concrète : le programme des langues secondes où sont inscrits la moitié des étudiants de formation générale rejoint certainement une préoccupation actuelle de ceux-ci. Si les cours à l'éducation des adultes visent à compléter des champs de connaissance, ils cherchent surtout à structurer le savoir à partir de l'expérience et à partir de l'information fournies par le travail et la vie.

2.2.2 La formation professionnelle

La moitié des étudiants adultes de Bois-de-Boulogne sont inscrits au secteur des techniques administratives. Si, pour certains, il s'agit d'une mise au point ou d'un recyclage, pour d'autres, il s'agira d'une formation sur mesure visant à structurer connaissances et habiletés de façon à obtenir de l'avancement dans la carrière. Il est donc aussi important d'acquérir ici, avec des connaissances nouvelles, une méthode d'approche des phénomènes nouveaux, une capacité d'adaptation aux situations nouvelles et complexes qu'une carrière ne manque plus maintenant de receler. La formation continue, tout en perfectionnant la compétence technique, doit renforcer les attitudes de curiosité et de rigueur intellectuelles.

La formation continue (générale, professionnelle ou populaire), parce qu'elle part des besoins de l'étudiant et propose à chacun un cheminement relativement "sur mesure", se rapproche beaucoup d'une situation propice à la poursuite de la formation fondamentale.

Est-ce à dire que l'enseignement à la clientèle jeune ne permette pas une telle approche et que, partant,

il soit difficile de poursuivre une formation intégrale et intégrée? Il semble qu'une formation à court terme soit assurée par les cours de concentration et de spécialisation et qu'une formation à long terme (ce qui pourrait être la formation fondamentale) soit mieux développée par les cours communs. Mais cette affirmation même doit être interrogée.

chapitre III

LA PROBLÉMATIQUE

1.0 INTRODUCTION

Nous allons maintenant voir que cette réalité éducative peut se lire de différentes façons selon que l'on privilégie tel ou tel aspect qui la caractérise. Les différents points de vue nous porteront à induire la nécessité de dégager une stratégie concrète de mise en commun de ces lectures afin de mieux tracer les vecteurs de la formation que le collège entend donner à ses étudiants.

La division du profil en cours communs et en cours de concentration ou de spécialisation semble venir de la volonté d'assurer une culture de base équivalente dans tous les programmes (généraux ou professionnels), tout en permettant l'exploration systématique et rigoureuse d'un champ du Savoir ou de la Technique. Si le cours commun assure les fondements en "instrumentant" l'étudiant, le cours de concentration ou de spécialisation lui fournit les connaissances et habiletés avec lesquelles il bâtira sa compétence à court et à moyen terme. La question qui mériterait d'être posée alors serait la suivante : est-il possible que le cours de la concentration concoure à développer chez l'étudiant la capacité "d'inventer" sa propre culture? On peut se demander aussi si le collège et le régime pédagogique actuel sont en mesure de satisfaire des attentes dépassant le plan scolaire. Enfin, la place centrale de l'étudiant adulte dans la formation continue répond à une nécessité fonctionnelle qui n'est pas aussi évidente et réalisable chez l'étudiant plus jeune. Quel profit tirer de l'expérience encore récente de l'éducation des adultes dans le développement de la formation initiale?

2.0 Une lecture de la réalité vécue à Bois-de-Boulogne

Quand on observe le comportement de certains étudiants en sciences pures ou en techniques professionnelles, on est souvent frappé par leur vif sentiment de la compétence et de la réussite scolaire. Alors, selon que l'on met l'accent sur l'efficacité, la rentabilité, la compétence immédiate, on peut faire l'hypothèse qu'on valorisera le champ de cours de concentration au détriment des cours communs, ceux-ci étant des cours "culturels"... Cette hypothèse pourrait bien être confirmée par certaines caractéristiques observées souvent à Bois-de-Boulogne. Signalons les plus significatives.

De profil, Bois-de-Boulogne se présente comme un collège qui assure une formation surtout scolaire, dans un climat calme et qui jouit d'une réputation méritée et enviable. C'est également un collège qui, à sa façon, s'ouvre au milieu.

2.1 Une formation surtout scolaire

Collège dont le secteur général est prédominant (62 %), Bois-de-Boulogne a assuré jusqu'ici une formation de qualité, orientée vers la rentabilité scolaire, une formation assez compartimentée, issue du collège classique et assez inféodée aux facultés universitaires de prestige (sciences, médecine, administration) ou très préoccupée des exigences des corporations professionnelles. Ces apprentissages additionnés, l'étudiant réussit-il à les intégrer harmonieusement quand les départements et les professeurs eux-mêmes travaillent d'une façon plutôt individualiste? Existe-t-il des indices que les étudiants cherchent à se donner une formation autre que purement scolaire? On ne voit pas beaucoup

de signes d'une vie parascolaire signifiante, ni l'émergence de projets étudiants mobilisants. Peu de mouvements marginaux ou même critiques. Pour plusieurs étudiants, il semble que le DEC soit le seul objectif. Tout ce qui ne se capitalise pas n'existerait pas? Peut-être qu'on investit ailleurs qu'à la banque...

2.2 Un climat calme

Si, à l'image des éducateurs, l'étudiant mise sur une performance individuelle sanctionnée par une note, on comprend mieux le climat serein, cordial et feutré qui règne dans ce milieu d'étude. Une administration efficace qui prévoit et gère d'une façon rationnelle, de bons services professionnels et des professeurs qualifiés, une gent estudiantine qui étudie fort, voilà les conditions idéales pour un cégep tranquille. On se prend à rêver toutefois qu'un projet collectif dynamise un peu ce milieu cordial et correct et qu'un sentiment collectif d'appartenance se développe. Il est étrange, mais le fait a été maintes fois signalé, qu'il faille se trouver "extra muros" pour se découvrir un sentiment d'appartenance à ce drôle de collège dont on ne parle jamais "chez nous".

2.3 Un collège qui jouit d'une réputation méritée et enviable

Car Bois-de-Boulogne a une réputation enviable et probablement méritée. Cela tient d'abord au mérite des pionniers : ceux qui ont oeuvré au collège Saint-Paul, à l'école normale Ignace-Bourget et à l'école des infirmières de l'hôpital Sacré-Coeur. Cette réputation s'est probablement accentuée par la qualité du support professionnel fourni aux professeurs (conseillers pédagogiques et andragogiques) et aux étudiants (aides pédagogiques individuels, services personnels, ...). La sélection d'un

corps professoral de qualité et la mise sur pied très tôt d'activités de perfectionnement pédagogique, la publication de documents didactiques et le leadership de plusieurs professeurs à l'extérieur du collège (coordinations de programmes, recherches, colloques, missions, ...) furent des facteurs importants de cette réputation. L'enseignement coopératif pratiqué en techniques infirmières et en informatique est l'objet d'une rétroaction fort positive de la part des centres de stage. On pourrait citer d'autres réactions de satisfaction... Signalons enfin, pour terminer, le rôle de l'Infomane dans le renouveau de la presse étudiante au Québec. Ce journal, avec sa formule originale des camps de journalisme, fait souvent l'objet de commentaires élogieux de la part des journalistes professionnels.

2.4 Un collège qui, à sa façon, s'ouvre au milieu

Bois-de-Boulogne est un collège réputé qui, cependant, au premier regard, semble peu intégré au milieu environnant. S'il y a du vrai dans cette observation, cela mérite tout de même certaines nuances. L'éducation des adultes qui, depuis plusieurs années, expérimente le concept de formation sur mesure et de formation récurrente, a progressivement ouvert le collège sur le milieu afin de faire partager au public ses ressources andragogiques. Même le secteur de la formation populaire fournit au milieu un stimulant et un lieu de promotion culturelle collective. Enfin, dernier-né des services du collège, le Centre d'activités physiques (CAP) fournit des programmes d'activités et des équipements modernes aux gens des quartiers avoisinants.

3.0 UNE FORMATION QUI FAVORISE L'AUTOCONSTRUCTION DU SAVOIR ET LA CROISSANCE DE LA PERSONNE

La formation fondamentale pourrait se développer également dans les cours de concentration, dans la formation sur mesure et dans les cours professionnels, si l'on faisait servir ces cours à la construction d'un savoir (ou d'un savoir-faire) non pas artificiel et anecdotique (pour la note de passage), mais profondément enraciné dans l'individu. Un programme de cours devrait être structuré (et perçu comme tel par l'étudiant) comme un ensemble où toutes les parties sont interdépendantes. Ainsi, la formation fondamentale peut se développer à l'occasion de l'étude des sciences ou des techniques, tout autant et de la même façon qu'au contact des cours communs, c'est-à-dire par l'"instrumentation" intellectuelle et l'apprentissage d'une démarche systématique et rigoureuse. Enfin, les différentes activités éducatives que nous avons présentées plus haut comme des démarches supplétives à une pédagogie centrée sur l'étudiant seraient un signe de la nécessité de réaménager le cursus de l'étudiant.

4.0 LE CADRE D'INSERTION DE CETTE FORMATION DANS LA DYNAMIQUE CULTURELLE

Si certaines activités éducatives étaient le signe d'un besoin pressant, on peut se demander pourquoi ces activités ne se sont pas plus vite développées. Est-ce dû à un système traditionnel d'enseignement où tout est cloisonné, où la rentabilité voisine avec la concurrence ou bien est-ce dû au fait que l'étudiant est ignorant de ces ressources? Celui-ci ferait-il ses choix à partir des attentes propres à son développement, à partir de sa perception du rôle formateur de telle ou telle discipline, à partir des propositions qui lui sont faites : celle du collège (les savoirs et les techniques), celles de son milieu familial et socio-culturel?

Le collège ne serait-il qu'un agent dans sa formation, un milieu éducatif déterminé et limité à l'intérieur d'un cadre culturel plus large? C'est le rôle minimal joué par un collège. Cela pourrait devenir un objectif clairement poursuivi. Auquel cas, le collège serait moins un milieu de vie qu'un agent au milieu de la vie.

5.0 CONCLUSION

quelques questions

Si notre analyse du cadre actuel de formation a bien fait ressortir les difficultés et les possibilités de poursuivre une formation fondamentale à l'intérieur du régime pédagogique actuel, nous sommes justifiés de nous poser les quelques questions suivantes :

. N'y aurait-il pas lieu de définir les besoins essentiels auxquels le collège peut apporter satisfaction?

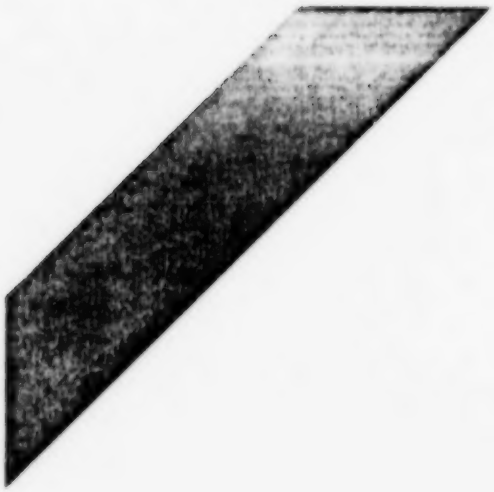
. Ne serait-il pas nécessaire aussi d'impliquer l'étudiant dès le début et tout au long du processus de définition des attentes et des objectifs?

. Ne serait-il pas opportun que chaque matière scolaire manifeste à l'étudiant ce qui fonde sa spécificité et ce qui la consacre parmi les disciplines formatrices de l'esprit?

une approche multidimensionnelle

Il serait alors possible de mettre en relation dynamique les trois axes de la discipline, du programme et du développement personnel. Ainsi, l'axe de la discipline assure les fondements du savoir; si nous voulions représenter par une image le rôle de la discipline, nous choisirions l'axe vertical. Le programme, quant à lui, articule les divers cours et les oriente vers l'épanouissement de l'individu et sa compétence; en poursuivant notre "allégorie géométrique", nous serions ici dans une perspective horizontale. Enfin, le développement personnel intègre ces deux mouvements en une résultante que nous pourrions représenter par une courbe concentrique où chaque apprentissage serait situé dans la perspective de l'approfondissement (il est relié au reste du connu), où chaque apprentissage suivrait une courbe analogue d'un cours à l'autre (la démarche d'acquisition est semblable, seul l'empan de la connaissance grandit); c'est la spirale qui réconcilierait les deux axes de la discipline et du programme. La formation fondamentale intégrale passerait donc à travers ce double mouvement, à travers cette spirale de l'autoconstruction du savoir.

Comment améliorer le contexte concret pour qu'une telle formation puisse se développer? Comment mettre sur pied une stratégie pour réaliser un tel projet? C'est ce qui fera l'objet de notre prochain chapitre.



chapitre IV

LA STRATÉGIE CONCRÈTE POUR RÉALISER CE PROJET COLLECTIF:

UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE

1.0 INTRODUCTION: SE CONCERTER SUR UN CERTAIN MODÈLE

Le projet collectif est un appel à toutes les ressources du milieu. Il touche l'ensemble des pratiques éducatives et chaque décision qui les influence. Il peut donc se concrétiser de multiples façons. Il peut se traduire dès maintenant dans la reformulation des objectifs des cours, des activités étudiantes, des services; dans les objets de réflexion des journées pédagogiques des départements, des groupes-cours; dans les politiques d'évaluation; dans la volonté de cerner l'apport spécifique des disciplines à ce projet; dans des activités d'animation (texte, conférence, colloque...), etc. Il va sans dire que le collège reste ouvert à toutes les suggestions constructives qui aideraient à réaliser les principales visées du projet. Cependant, il ne veut pas se limiter à une attitude attentiste en ce domaine et il entend bien prendre le leadership de la réalisation du projet. C'est pourquoi il propose une stratégie concrète pour l'amorcer et le réaliser.

1.1 Une voie à privilégier

Compte tenu toutefois du visage de Bois-de-Boulogne, de son potentiel, de l'expérience acquise par les formateurs de l'éducation des adultes et de l'aptitude des professeurs à innover, plusieurs ayant manifesté à la fois de l'intérêt pour l'innovation et pour l'expérimentation pédagogiques, nous pensons qu'il serait intéressant de regrouper professeurs, professionnels et étudiants autour d'un programme de formation. Pour permettre à ceux qui voudraient partager leurs expériences et leurs idées pédagogiques à l'intérieur d'un projet qui dépasse la discipline enseignée, pour favoriser l'appartenance des étudiants à un groupe de référence pendant leur court passage au cégep, pour forcer l'intégration des apprentissages par l'exemple de la mise en

commun des expériences des éducateurs, pour susciter le sens critique, le sens de la relativité des disciplines et des sciences et faire ainsi surgir un comportement autonome, mais responsable, chez les étudiants en les associant à toutes les étapes de leur apprentissage, nous proposons l'expérimentation d'un "groupe-programme".

1.2 Le "groupe-programme": affûter son outil

Ce projet expérimental d'une durée de deux à trois ans regrouperait les étudiants d'un programme, leurs professeurs et quelques professionnels. A cette équipe serait adjointe une équipe de recherche-action chargée de mener à bien l'expérimentation. Le "groupe-programme" serait donc un "regroupement fonctionnel" des structures et des fonctions institutionnelles existantes (départements, secteurs, services, ...). Le département et les services éducatifs joueraient leurs rôles dans leur champ de compétence propre. Le groupe-programme regrouperait des fonctions de conseil, de concertation et d'intégration. Le dynamisme du groupe-programme lui viendrait de ses besoins de développement, de ses besoins de support et de ses besoins de ressources. Son pouvoir réel tiendrait à sa compétence et à son esprit d'entreprise.

L'expérimentation du modèle pourrait débuter par une pré-expérimentation d'un an avec l'aide d'une équipe de recherche-action. Puis, l'année suivante, une expérimentation suivrait pour vérifier certaines hypothèses tout en contrôlant certaines dimensions de l'expérience. Enfin, la première phase d'implantation en contexte naturel pourrait intervenir en troisième année, si l'expérimentation était concluante après deux ans. On aura compris que ce type de changement planifié doit suivre un cheminement assez long que seule l'ex-

périence vécue peut finalement valider. Le développement organisationnel, parce qu'il transforme les mentalités, les rapports interpersonnels, les rapports de tâche et la structure des organisations, ne saurait être accéléré artificiellement, même s'il recevait une forte impulsion de la direction de l'institution et la coopération enthousiaste des membres du groupe concerné.

2.0 LA FORMATION EN "GROUPE-PROGRAMME"

2.1 Quatre dimensions de la formation assurées par le projet

Nous ne prétendons pas qu'il s'agisse là du seul moyen d'atteindre à la formation fondamentale; c'est "un" moyen qui nous paraît intéressant parce qu'il a des assises théoriques et pratiques solides, orientées dans le sens des pratiques éducatives et de l'environnement adéquat dont il vient d'être question.

2.1.1. La redéfinition des objectifs

La redéfinition des objectifs liés aux activités éducatives, si elle doit se faire dans un cadre propice, doit permettre l'ouverture à la nouveauté et au changement. Il ne s'agit pas de vouloir le changement pour lui-même, mais de traiter les idées nouvelles sur un pied d'égalité avec les pratiques plus traditionnelles. Nous croyons que le "groupe-programme" présente une voie intéressante dans la perspective éducative décrite ici.

2.1.2 La formation centrée sur l'étudiant

La centration plus poussée sur l'étudiant ne saurait se réaliser sans une meilleure identification de ce qu'il est. Le "groupe-programme" veut donner au s'éduquant

la possibilité de se faire entendre au même titre que les autres éducateurs. Peut-être a-t-il toujours eu voix au chapitre; nous ne pensons pas cependant avoir souvent suscité sa parole.

2.1.3 Le décloisonnement des savoirs

Le décloisonnement des savoirs et la concertation entre les éducateurs se vivent quotidiennement dans notre milieu, le plus souvent sur le plan d'échanges individuels et informels entre les éducateurs. Le groupe-programme vient offrir à ceux qui veulent poursuivre ou tenter cette expérience de libre "échangisme" tout l'appui et tout le support nécessaires.

2.1.4 L'environnement

Quant à l'environnement adéquat, il ne va pas sans la volonté collective. La "qualité de l'environnement" dépend en définitive de ceux qui y vivent. Le groupe-programme, en regroupant tous les agents éducateurs, devrait faciliter l'émergence d'un nouvel environnement, tout autant issu des similitudes que des différences entre les besoins des uns et ceux des autres.

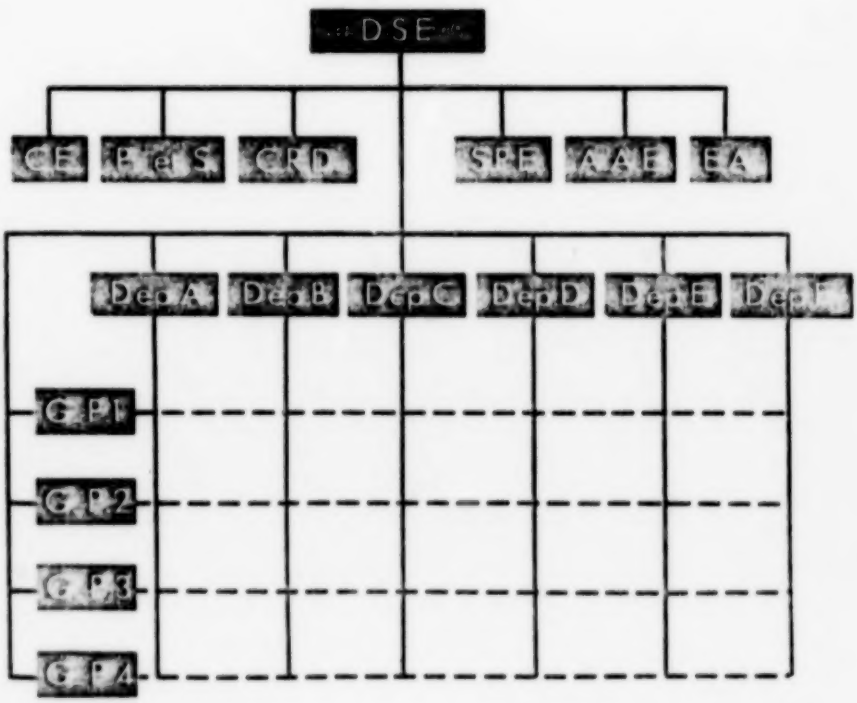
2.2 Le groupe-programme s'appuie sur une expérience vécue

Le groupe-programme ne constitue pas en lui-même un bouleversement des habitudes éducatives de Bois-de-Boulogne. En effet, les regroupements qui, dans plusieurs départements, portent déjà le nom d'"équipe-matière" ou de "groupe-cours" ne sont-ils pas nés, au niveau exclusif des professeurs, de préoccupations telles l'amélioration des pratiques pédagogiques ou la poursuite d'objectifs communs?

En outre, le secteur de l'éducation des adultes chez nous est déjà conçu selon un tel modèle organique. Ainsi, l'aide andragogique apporte sa contribution à l'élaboration du programme qui relève d'un professionnel quant à la réalisation. Ce dernier réunit les étudiants et les professeurs de son programme, il analyse les différents aspects de la réalisation du programme, etc.

2.3 Le modèle de la "structure matricielle"

Un tel modèle est de type "structure matricielle" et se représente ainsi :



Ce nouveau type de structure a vu le jour par nécessité de joindre les avantages de la méthode artisanale de production aux avantages de la production à la chaîne où chacun est spécialisé. Ainsi, à Radio-Canada, ce modèle est implanté depuis quelques années et donnerait des résultats intéressants.

2.4 Le département et le groupe-programme

Dans le projet de regroupement fonctionnel des ressources humaines par programme, on peut se demander ce qu'il advient de la structure départementale. Celle-ci reste essentielle à l'élaboration d'objectifs et de plans de cours communs. Le département peut demeurer le lieu par excellence du ressourcement professionnel. Il sera le contrepoids nécessaire qui permettra de se garder de l'éparpillement des intérêts auquel pourrait conduire la diversification inhérente au fonctionnement par programme. Nous reconnaissons facilement qu'une discipline, de par sa nature même, a des besoins et des exigences particulières sur le plan pédagogique. Nous souscrivons d'emblée au respect de ces exigences.

La structure départementale et le groupe-programme pourraient être les deux pôles qui favoriseraient le maintien d'un sain équilibre entre les objectifs de la discipline et les objectifs du programme, tous deux étant parties intégrantes et indissociables de la mission éducative.

Intéressé d'abord par la matière qu'il enseigne, entouré dans son département de collègues spécialistes qui ont reçu le même type de formation que lui et qui partagent généralement le même type de valeurs, le professeur peut être amené à regarder surtout l'univers de sa spécialité

et à minimiser l'importance des problèmes extérieurs à son monde. Il nous semble que l'activité "programme" que le professeur pourra vivre sera stimulante pour lui-même et, à fortiori, pour le département. Le seul fait qu'un professeur puisse suivre un certain nombre d'étudiants pendant leur passage au collège, qu'il soit conscient des autres activités d'apprentissage de ces étudiants, qu'il connaisse leurs autres professeurs et leurs conseillers pédagogiques est déjà un acquis majeur et nouveau dont on mesurera plus tard tout l'impact. Déjà cependant on peut entrevoir l'effet prévisible sur la vie professionnelle du professeur et sur la vie départementale.

3.0 QUELQUES RAISONS MILITANT EN FAVEUR D'UN TEL REGROUPEMENT

3.1

Un environnement dans lequel, sur une période de deux ans, un professeur s'adresserait à un nombre restreint d'étudiants et où, réciproquement, un étudiant recevrait ses cours d'un nombre restreint de professeurs, serait de nature à faciliter grandement les liaisons entre les sous-systèmes du collège : ceci, dans une perspective organique et dynamique, faciliterait nettement le travail collectif des divers agents éducateurs.

3.2

Un environnement qui permet aux professeurs de différentes disciplines de se regrouper donne une nouvelle dimension aux échanges pédagogiques. A cet égard, les ateliers PERFORMA, qui sont hétérogènes quant à leurs participants, sont très éloquents. L'acte pédagogique et éducatif y prend le pas sur le contenu. Le groupe-programme permet aussi une vision plus globale de la réalité des étudiants, ce qui ne va pas sans rendre

possibles une communication élargie et des échanges plus dynamiques. Par ailleurs, les "migrations" volontaires d'un groupe-programme à un autre peuvent empêcher l'apparition de scléroses déstabilisantes causées par des désaccords intra-disciplinaires.

3.3

Un environnement qui permettrait à l'étudiant de s'identifier à un groupe humain suffisamment petit pour qu'il y établisse des solidarités fonctionnelles réelles aurait peut-être l'avantage de faire du collège un véritable lieu de formation.

3.4

Un environnement où l'on ajouterait, au regroupement déjà fertile qu'est celui par spécialités, un nouveau type de groupe fondé sur l'approche systémique née de la biologie et de la cybernétique, pourrait voir se multiplier les fruits de l'un et l'autre types. Il n'est pas interdit de penser que le groupe-programme pourrait favoriser une intégration des énergies et des mécanismes développés au fil des ans à l'intérieur des départements et donner ainsi une vie nouvelle à l'activité pédagogique en se servant des acquis comme d'un tremplin vers de nouveaux défis. De cette façon, le département resterait très nettement le support du groupe-programme et, au lieu que ces structures soient en opposition l'une à l'autre, elles se compléteraient naturellement comme les deux faces d'une pièce de monnaie.

3.5

Un environnement où l'étudiant participe à l'élaboration de son programme d'études et aux activités éducatives organisées pour lui, ainsi qu'à la préparation de ces activités et à l'analyse qui doit les suivre

pour mieux les relancer, cet environnement fournit à l'étudiant la possibilité d'être l'agent premier de sa propre éducation plutôt qu'un grand tube digestif.

3.6

Des professeurs enseignant aux mêmes étudiants des matières différentes pourraient beaucoup mieux assurer la continuité et la progression dans l'apprentissage du savoir, du savoir-faire et du savoir-être si on leur offrait la possibilité d'échanger avec leurs collègues et leurs "clients". C'est ce que devrait leur permettre le groupe-programme en réunissant, autour d'un objet commun, le programme, professeurs du professionnel, professeurs du général, professionnels non-enseignants et étudiants.

4.0 LES QUATRE ÉTAPES DE L'EXPÉRIMENTATION

Etape 1:

- 2-3 mois.
- Elaboration d'une structure pour la recherche-action.
- Elaboration d'un mode de fonctionnement (rôle, objets, pouvoir).
- Choix du programme expérimental par le coordonnateur des programmes de concert avec la Commission pédagogique.
- Elaboration du processus pour le choix du programme.
- Etablissement, sous le leadership du coordonnateur des programmes et des intéressés, des objectifs spécifiques de l'expérimentation, des hypothèses et des variables.

Etape 2:

- 1 an.
- 1 programme professionnel.
- Observation de l'expérimentation par un groupe de travail du collège et par un observateur de l'extérieur.
- La pré-expérimentation est destinée à tester un certain nombre de variables choisies.

Etape 3:

- 1 ou 2 ans.
- Expérimentation proprement dite.
- Les détails de cette phase seront tirés du bilan provisoire de l'étape 2.

Etape 4:

1) - Bilan :
   . De ceux qui ont vécu l'expérience.
   . Du groupe de travail.
   . De l'observateur externe.
2) - Communication de ce bilan au milieu.
3) - Consultation du milieu.
4) - Décision institutionnelle sur l'implantation ou le rejet du modèle proposé.

5.0 CONCLUSION. UN PROJET: L'ÉCOLE POUR TRANSFORMER

Le modèle d'éducation implicite que nous portons tous en nous, que nous avons forgé de nos espoirs et de nos réussites, parfois de nos échecs, s'approche probablement plus ou moins de l'esquisse que nous avons brossée au premier chapitre. Avec des nuances personnelles qui pourraient enrichir le pattern, il se peut que ce modèle de formation se marie à la réalité vécue à Bois-de-Boulogne et que certains parmi nous se laissent tenter par le moyen proposé. C'est un moyen parmi d'autres, c'est un moyen à nourrir de l'expérience des autres aussi.

Voilà, en tout cas, un projet qui devrait réunir les meilleures énergies autour d'étudiants nécessairement impliqués dans leur formation. Tous ceux qui, à Bois-de-Boulogne, cherchent un défi auront là une occasion de transformer l'école et de lui donner son vrai rôle qui n'est peut-être pas tant de former des êtres complets que de former ceux-ci à l'amélioration permanente de leur vie et de leur milieu.

6.0 BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

Québec, Les Collèges du Québec : nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des CEGEP, Editeur officiel du Québec, 1978.

Québec, L'Enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Editeur officiel du Québec, 1977.

Québec, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979.

Québec, La Politique québécoise du développement culturel, Editeur officiel du Québec, 1978.

Knowles, Malcolm S., The Modern Practive Of Adult Education, New York, Association Press, 1970.

Fittes, Céline, "Analyse de l'organisation du cégep Bois-de-Boulogne", travail de recherche présenté à la faculté des hautes études commerciales, Université de Montréal, (sans date).

Beaupré, Léonce, "Bois-de-Boulogne : avant, depuis...", Montréal, Bois-de-Boulogne, communication interne du 5 décembre 1973.

FINALITES ET VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

Québec, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, p. 26-29.

Bernier, Léon, Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires.

Brouillet, Guy, Quelle éducation? Quelle, Montréal, Léméac, 1978.

Gauthier, Eric, "Le Monde du travail", Critère, printemps 1979.

Grand'Maison, Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal, Stanké, 1976.

Naud, André et Morin, Lucien, L'ESQUIVE, l'école et les valeurs, Conseil supérieur de l'éducation, Service général des communications, Editeur officiel du Québec, 1978.

Daigneault, Armand, "Les Finalités sont-elles utiles?", Prospectives, XIV, nos 1-2, février et avril 1978.

Lucier, Pierre, "L'Ecole et les valeurs", Prospectives, XIV, nos 1-2, février et avril 1978.

LA FORMATION FONDAMENTALE

Québec, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 2, Québec, Editeur officiel du Québec, 1964.

Québec, Le Collège, rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, Editeur officiel du Québec, juillet 1975.

Québec, L'Activité éducative, rapport 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Editeur officiel du Québec, mars 1971.

Chickering, A.W., The Adolescent Society, New York, Free Press, 1961.

Faure, E. et al., Apprendre à Etre, Paris, Unesco, Fayard, 1972.

Landry, Louise et al., Une Conception des objectifs de développement en éducation (C.O.D.E.), Montréal, Fédération des cégeps, février 1977.

Angers, Pierre, "Les Disciplines obligatoires dans le collège public : leurs objectifs sont-ils valides?", Montréal, Prospectives, IV, no 4, septembre 1968.

Brouillet, Guy, "La Culture générale, Philosophie et culture de l'étudiant", Libre cours, Montréal, cégep de Maisonneuve, no 11, décembre 1975.

Dumont, Fernand et Rocher, Guy, "L'Expérience des cégeps : urgence d'un bilan", Montréal, Maintenant, no 122, janvier 1973.

Gingras, Paul-Emile, "Place aux sciences humaines", Montréal, Prospectives, IX, no 2, avril 1973.

Lane, Gilles, "Besoins des étudiants et formation fondamentale.", Montréal, Prospectives, II, no 4, octobre 1975.

Lelièvre, Lucien, "Un écrit pour agir.", Cégepropos, mars 1979.

_____ "Rapport de l'université Harvard sur le tronc commun", Traduction d'un article paru dans The Chronicle Of Higher Education.

_____ "Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du cégep", (Rapport Roquet), 1er décembre 1970.

Legault, Georges-A., "La Formation fondamentale, nouvelle étape?", Montréal, Département de philosophie du collège Bois-de-Boulogne, mars 1979.

_____ Textes du "Colloque universitaire sur le rapport Faure", Université d'Ottawa, 1973.

STATISTIQUES

_____ S.R.A.M. Analyse des clientèles collégiales, session Automne 1978, (Production P736 STIO).

Québec, Cahier des autorisations des programmes professionnels pour 1976/77 (DGEC, SRD), Québec, Editeur officiel du Québec, novembre 1975.

Québec. Cahier des autorisations des programmes professionnels pour 1977/78 (DGEC. SRD). Québec. Editeur officiel du Québec. décembre 1976.

Québec. Cahier des autorisations des programmes professionnels pour 1978/79 (DGEC. SRD). Québec. Editeur officiel du Québec.

Québec. Le Développement de l'enseignement professionnel dans le réseau des CEGEP. (DGEC. SRD). Québec. Editeur officiel du Québec. décembre 1978.

Québec. Les Finissants du secteur professionnel des cégeps en 1977. (DGEC. Québec. Editeur officiel du Québec. avril 1978.

Québec. Les Finissants du secteur professionnel de niveau collégial (1977-1978). (Etude portant sur l'intégration au marché du travail des finissants (secteur professionnel) des cégeps et des instituts relevant d'autres ministères). Québec. Editeur officiel du Québec. avril 1979.

_____ Annuaire 1977-1978. Fédération des cégeps / Association des collèges du Québec. (ACQ).

_____ Annuaire 1976-1977. Fédération des cégeps / (ACQ).

Audet, Marc. RELANCE 1978 - Etude de l'efficacité de la formation reçue au secteur professionnel et au secteur général du niveau collégial et du niveau secondaire auprès des sortants de juin 1977. Secteur de la planification. Direction des politiques et plans. ministère de l'Education du Québec. janvier 1979.

Castonguay. Louis H.. "CEGEP - Effectifs détaillés d'étudiants - Automne 197[illegible] Bulletin statistique. vol. 4. no 1. DGEC. MEQ.

Castonguay. Louis H.. "CEGEP - Etude des variations de la clientèle étudiante régulière inscrite à temps complet au cours de l'année scolaire 1977-1978". Bulletin statistique. vol. 3. no 12. Service de recherche et développement. DGEC.

X0033032 4

DATE DE RETOUR

EMAP-NATIONAL
DOCUMENTATION